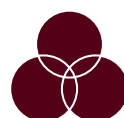




METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

**PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ
S PORUCHOU AUTISTICKÉHO
SPEKTRA NEBO VYBRANÝM
PSYCHICKÝM ONEMOCNĚNÍM**

Věra Čadilová,
Zuzana Žampachová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S PORUCHOU
AUTISTICKÉHO SPEKTRA
NEBO VYBRANÝM PSYCHICKÝM
ONEMOCNĚNÍM

Věra Čadilová,
Zuzana Žampachová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Veronika Pelánová

doc. Mgr. Kateřina Vításková, Ph.D.

Fotografie: Archiv ZŠ, Brno, Štolcova; J. Fukanová; V. Pelánová, archiv autorek



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S PORUCHOU
AUTISTICKÉHO SPEKTRA NEBO VYBRANÝM PSYCHICKÝM ONEMOCNĚNÍM

1. vydání

© Věra Čadilová, Zuzana Žampachová, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4453-6 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4679-0 (elektronická verze)

OBSAH

ÚVOD	5
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA A VYBRANÁ PSYCHICKÁ ONEMOCNĚNÍ.	7
1.1 Triáda autistické poruchy, nespecifické rysy a přidružené poruchy a onemocnění	9
1.2 Vybraná psychická onemocnění	11
2 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	17
2.1 Úvod	18
2.2 Úprava režimu výuky (časová a místní)	18
2.3 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu)	23
2.4 Úprava zasedacího pořádku	24
2.5 Mimoškolní pobyty a výcviky	25
2.6 Volný čas ve školním prostředí	27
3 MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	31
3.1 Úvod	32
3.2 Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci	32
3.3 Strukturalizace výuky	35
3.4 Podpora motivace žáka	37
4 INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	41
4.1 Úvod	42
4.2 Spolupráce rodiny a školy	42
4.3 Rozvoj jazykových kompetencí	43
4.4 Intervenční techniky	46
4.5 Intervence nad rámec běžné výuky	47
4.6 Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí	48
4.7 Nácvik sebeobslužných dovedností	52
4.8 Nácvik sociálního chování	54
4.9 Zvládnání náročného chování	59
4.10 Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení	64
4.11 Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace	65
5 VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA.	71
5.1 Úvod	72
5.2 Pomůcky	72
5.3 Příklady nejčastěji využívaných pomůcek.	74
6 ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA.	91
6.1 Úvod	92
6.2 Respektování specifík žáka	92
6.3 Další podpůrná opatření	94

7	HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	97
7.1	Úvod	98
7.2	Podpůrná opatření oblasti „Hodnocení“ zaměřená na cílovou skupinu žáků	98
8	PŘÍPRAVA NA VÝUKU A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	103
8.1	Aplikace podpůrného opatření.	104
9	SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	105
9.1	Aplikace podpůrného opatření.	106
10	PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	109
10.1	Úvod	110
10.2	Klima třídy	110
11	ÚPRAVA PROSTŘEDÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA	115
11.1	Úvod	116
11.2	Úprava prostředí	116
12	SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA	119
12.1	Úvod	120
12.2	Předškolní péče.	120
12.3	Plnění povinné školní docházky	122
12.4	Střední vzdělávání	124
	ZÁVĚR.	128
	LITERATURA	129
	O AUTORECH.	132

ÚVOD

V legislativě českého školství se nyní připravují zásadní změny, které by měly vést ke změně pohledu na vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Doposud se podpora těchto žáků odvíjela především od druhu a stupně zdravotního postižení. Nyní by mělo dojít k posuzování speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků na základě potřeby využití podpůrných opatření při jejich vzdělávání. Podpůrné opatření je postup při vzdělávání, který vytváří podporu pro žáka, která obsahuje poradenskou pomoc, úpravy organizace a obsahu vzdělávání, využití specifických forem a metod vzdělávání, včetně zabezpečení výuky předmětů pedagogické péče či prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Dále zahrnuje úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání alternativních či augmentativních komunikačních systémů, úpravu očekávaných výstupů ve vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy. U některých žáků je nutné přistoupit ke vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, k využití podpory asistenta pedagoga nebo i ke stavebním a technickým úpravám prostor, kde je vzdělávání poskytováno.

U žáků s neurovývojovými poruchami a dalším psychickým onemocněním je míra podpory dána mírou symptomatiky i intenzitou projevů, které mají dopad na zvládnutí vzdělávacího procesu. Z toho důvodu byla vytvořena škála úrovně podpory, která je rozdělena do pěti stupňů. Tyto stupně odrážejí míru poskytované podpory ať už samotnou školou, nebo za účasti dalších institucí, resp. odborníků, a to především pracovníků školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení. Zařazení do různých stupňů podpory by vždy mělo vycházet ze vzdělávacích potřeb konkrétního žáka v kontextu posouzení jeho aktuálního zdravotního stavu.

Metodika pro práci asistenta pedagoga žáka s poruchami autistického spektra a vybranými psychickými onemocněními vychází z Katalogu podpůrných opatření určeného pro tuto cílovou skupinu žáků a popisuje jednotlivé oblasti podpory a konkrétní podpůrná opatření, u kterých je podíl účasti asistenta pedagoga nezastupitelný. Kolektiv autorů se snaží na konkrétních příkladech popsat možnosti a rozsah zapojení asistenta pedagoga při aplikaci jednotlivých podpůrných opatření, která mohou být použita u cílové skupiny žáků bez ohledu na to, kde je žák vzděláván, tedy je-li vzdělávání realizováno v běžném školním prostředí nebo ve speciální třídě, případně ve škole samostatně zřízené pro žáky s daným druhem zdravotního postižení. Metodika však nemůže obsahovat, vzhledem ke svému rozsahu, všechny specifické metody a formy práce uplatňované při vzdělávání žáků z cílové skupiny. Na omezeném množství příkladů se autoři snaží přiblížit, jak je možné v praxi uplatňovat dílčí podpůrná opatření. Asistenti pedagoga by v metodice měli získat inspiraci a návod, jak při práci se žáky postupovat a jak jednotlivá podpůrná opatření v praxi aplikovat. Vždy bude záležet na kreativitě jednotlivých pedagogických pracovníků a na jejich schopnosti aplikovat jednotlivá opatření s ohledem na individuální potřeby konkrétního žáka. Nelze předpokládat, že uvedením podpůrných opatření do praxe zmizí veškeré

potíže při vzdělávání žáků z této cílové skupiny nebo že všechny problémy s jejich pomocí dokážou asistenti pedagoga vyřešit. K úspěšné intervenci asistentů pedagoga je nezbytná soustavná metodická podpora ze strany školních i školských poradenských pracovišť, úzká spolupráce s učiteli, výchovnými poradci na školách i se zástupci vedení škol. Důležité je rovněž zajištění průběžného vzdělávání asistentů pedagoga.



PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA A VYBRANÁ PSYCHICKÁ ONEMOCNĚNÍ

Označení poruchy autistického spektra (PAS) je dnes běžně používaný termín, který zhruba odpovídá pervazivním vývojovým poruchám v mezinárodní klasifikaci nemocí (pervazivní = vše či hluboko pronikající). V současné době jsou k diagnostice PAS využívány všeobecně uznávané a rozšířené dva manuály s diagnostickými kritérii. Prvním z nich je MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992), vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým jsou pak kritéria DSM-V, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 2013.

Poruchy autistického spektra nejsou již považovány za poruchy vzácné. O tom svědčí výsledky nových epidemiologických studií, z nichž vyplývá, že výskyt autismu u populace 8letých dětí je 1 dítě s autismem na 68 dětí bez autismu (poměr pohlaví je 1 chlapec s autismem na 42 chlapců bez autismu; 1 dívka s autismem na 189 dívek bez autismu). 31 % dětí s PAS má mentální intelektový handicap, ($IQ \leq 70$), 23 % je v hraničním pásmu ($IQ = 71-85$) a 46 % v pásmu průměru a nadprůměru ($IQ > 85$). (in Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010, *Surveillance Summaries*, March 28, 2014/63 (SS02); 1–21)

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu. Důsledky tohoto postižení provázejí každého člověka po celý život a ovlivňují jeho chování k ostatním i způsob, jak s nimi komunikuje. Lidé s poruchou autistického spektra špatně vyhodnocují informace, které k nim přicházejí (nerozumí dobře tomu, co vidí, slyší a prožívají). Důsledkem toho je porušení oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti. (Thorova 2006)

Diagnostika PAS se provádí na základě posuzování chování pomocí standardizovaných škál, které pomohou odhalit jednotlivé symptomy. Tyto symptomy mohou být zastoupeny v různé míře a četnosti, mohou v průběhu vývoje jedince měnit svou intenzitu, některé mohou časem zcela vymizet, jiné se naopak prohloubí. Včasná diagnostika a vhodně zvolená intervence může projevy autistické poruchy zmírnit, a zvýšit tak funkční schopnosti jedince.

S PAS se může pojít mnoho dalších poruch a onemocnění, což v řadě případů ztěžuje diagnostiku a následnou intervenci.

Pro všechny poruchy autistického spektra jsou společné tři deficitní oblasti vývoje, které souhrnně nazýváme **autistická triáda**. V diagnostických kritériích se hovoří o **kvalitativním narušení sociální interakce, kvalitativním narušení komunikace a omezených, opakujících se stereotypních způsobech chování, zájmech a aktivitách**.

1.1 TRIÁDA AUTISTICKÉ PORUCHY, NESPECIFICKÉ RYSY A PŘIDRUŽENÉ PORUCHY A ONEMOCNĚNÍ

SOCIÁLNÍ INTERAKCE A SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Obtíže v sociální oblasti provází výrazně narušená schopnost přiměřeně užívat neverbální chování v různých sociálních situacích (týká se postoje těla, gest, mimiky, zrakového kontaktu), stejně jako neschopnost nebo snížená schopnost vytvářet vztahy s vrstevníky s přihlédnutím k dosažené vývojové úrovni. Lidé s autismem mají sníženou, někdy až minimální schopnost spontánně sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti, chybí jim sdílená pozornost.

Nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie, jejímž důsledkem je např. neochota či neschopnost účastnit se jednoduchých sociálních hříček a her, preference činnosti o samotě, nebo naopak extrémní sociální aktivita, nevnímání potřeb ostatních lidí, kteří mohou být využíváni jako pomocníci nebo „mechanické pomůcky“, vede k prohlubování problémů a vyřazení lidí s PAS z běžného sociálního života. Většina takto postižených o sociální kontakt stojí, avšak ne vždy vědí, jakým způsobem ho navázat. Problémy vyplývající z nepochopení sociálních kontaktů, „nečitelnosti“ chování ostatních a neschopnosti přizpůsobit se zažitým normám se odrážejí ve specifickém chování, které může být provázeno úzkostí, pocitem chaosu a nepřiměřenými reakcemi.

KOMUNIKACE

Lidé s PAS mají výrazné problémy v oblasti komunikace. Jejich vývoj řeči je buď opožděný, nebo se řeč nevyvine vůbec. Takto postižení mají problémy v oblasti expresivní i receptivní složky řeči, tedy jak ve vyjadřování, tak i v porozumění řeči. Nedostatky v komunikaci však často nejsou schopni kompenzovat jiným, alternativním způsobem komunikace (mimikou, gesty a jinými neverbálními prostředky). U jedinců, kteří mají vyvinutou řeč, je výrazně postižena schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Často se objevují stereotypní a opakující se vzorce řeči nebo vlastní žargon. Chybí různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni.

ZPŮSOBY CHOVÁNÍ, ZÁJMY A AKTIVITY

Nedostatky v oblasti představitivosti se projevují především v upřednostňování aktivit a činností, které jsou typické pro nižší vývojový věk. Často se projevuje nápadně výrazné zaujetí

pro jednu nebo více činností, která je abnormální buď svojí intenzitou, nebo předmětem zájmu (např. astrologie, meteorologie, statistika, dopravní prostředky).

Činnosti mají většinou ulpívavý charakter na specifických, nefunkčních rituálech a často se objevují rutinní činnosti, někdy se projevující nepřiměřeně dlouho trvajícím zaujetím částmi předmětů nebo těla.

Řada lidí s PAS má problém se zvládnutím změn, mladší děti mohou mít i panické reakce na drobné změny, jako je např. změna záclon, změna polohy jídelního stolu, změna trasy apod. Tyto problémy souvisí především se sníženou adaptabilitou, nižší flexibilitou myšlení a chování.

U některých lidí s PAS se objevuje stereotypní a opakující se motorické manýrování, jako je třepání či krouživé pohyby rukama a prsty nebo komplexní specifické pohyby celým tělem.

NESPECIFICKÉ RYSY V CHOVÁNÍ

U lidí s PAS se často vyskytují některé nespecifické rysy, které nejsou přímou součástí diagnostických kritérií:

- Nerovnoměrný profil kognitivních schopností.
- Snížená schopnost imitace pohybů, nachýlená chůze či chůze po špičkách, tleskání, lusknání prsty.
- Fascinace pohybem (roztáčení hraček, otvírání a zavírání dveří, sledování různých otáčejících se předmětů).
- Neobvyklé reakce na smyslové podněty (hypersenzitivita na zvuky, světlo nebo doteky, nepřiměřené reakce na vůně a pachy).
- Nepřiměřené emocionální reakce (bezdůvodný pláč nebo smích, střídání nálad, afekty, úzkost, absence strachu v nebezpečných situacích).
- Problémy s chováním (např. dyskoncentrace, agresivita, sebezraňování).
- Většinou chybí spontaneita, iniciativa a tvořivost při organizování volného času.
- Potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (koncepte) při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na úkoly stačí.
- Problémy se spánkem, s jídlem.

PŘIDRUŽENÉ PORUCHY A ONEMOCNĚNÍ

PAS se mohou pojít s jakoukoliv jinou poruchou nebo onemocněním. Některé poruchy se vyskytují s PAS mnohonásobně častěji než u běžné populace. Pokud se pojí jiná porucha s PAS, v intervenci je vždy prioritní autistická porucha. Nejčastěji přidružené poruchy a onemocnění jsou následující:

- mentální retardace (25–60 %; Dawson and all, 2007);
- syndrom fragilního X-chromozomu;
- Downův syndrom (až 7–10 % jedinců s PAS; Buckley, 2005);
- epilepsie (40 % jedinců s PAS; Gabis, Pomeroy, Andriola, 2005);

- obsedantně kompulzivní porucha (až 37 % jedinců s PAS naplňuje kritéria pro tuto diagnózu; Leyfer, Folstein, Bacalman, Davis, Dinhmorgan, Tager-Flusberg, Lainhart, 2006);
- poruchy řeči;
- vady sluchu;
- vady zraku;
- ADHD (porucha aktivity a pozornosti);
- ADD (porucha aktivity).

Mezinárodní zdravotnická organizace uvádí, že je známých přibližně 70 podskupin diagnóz, které se mohou vyskytovat společně s PAS.

1.2 VYBRANÁ PSYCHICKÁ ONEMOCNĚNÍ

Konkrétní vývojová období jedince jsou spojena s nástupem určitého psychického onemocnění, což bývá důvodem návštěvy dětského psychiatra. Mladší školní věk je často spojován s diagnózou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder = hyperkinetická porucha), s úzkostnými poruchami a s poruchami adaptace na stres. Ve starším školním věku a v adolescenci se např. objevují závažnější formy deprese, bipolární porucha, poruchy příjmu potravy, obsedantně kompulzivní porucha, chronické tikové poruchy, mezi které patří i Tourettův syndrom, a schizofrenie. Již samotné onemocnění je pro dítě velkou zátěží a projevy těchto onemocnění dítě ve školním prostředí často izolují od vrstevníků a mají výrazný dopad na vzdělávání. Dítě musí bojovat s předsudky nejen vrstevníků, ale často i pedagogů, a není vzácností, že se stává terčem šikany, kterou není schopno správně vyhodnotit a upozornit na ni, natož se proti ní účinně bránit.

Asistent pedagoga se může ve své praxi nejčastěji setkat a následujícími psychickými poruchami a onemocněními: ADHD (tuto poruchu pouze zmiňujeme s ohledem na její častý výskyt jako přidruženou poruchu s jinými psychickými poruchami), úzkostné poruchy a poruchy vyvolané stresem, tikové poruchy, deprese a bipolární porucha, poruchy příjmu potravy, schizofrenie a psychotické poruchy.

ÚZKOSTNÉ PORUCHY A PORUCHY VYVOLANÉ STRESEM

Jde o rozsáhlou skupinu poruch charakterizovaných přítomností různých forem zvýšeného úzkostného napětí, které se může projevovat náhlým vznikem velmi intenzivní úzkosti (panická úzkost) či prožíváním méně intenzivních, zato opakujících se či kontinuálních úzkostí s kolísáním intenzity v čase. Dalším rozlišením je výskyt vázaný na konkrétní situaci nebo objekt (různé typy fobií) či průběžné prožívání různých starostí a obav (generalizovaná úzkostná porucha). U předškolních a mladších školních dětí se prožívání stresu, úzkosti či strachu projevuje častěji tělesnými obtížemi (bolesti břicha, hlavy, nevolnosti apod.). Rozvíjí

se vyhýbavé chování vůči zúzkostňujícím situacím a následkem bývá narušené fungování, zpomalení vývoje, až regrese na nižší úroveň. Výskyt úzkostných poruch u dětí se pohybuje mezi 5–10 % (Malá a kol. 2000). Nejvyšší účinnost u léčby úzkostných poruch vykazuje souběžná kombinace psychoterapie a medikace snižující intenzitu úzkosti.

Mezi nejčastěji vyskytujícími se úzkostnými poruchami a poruchami vyvolanými stresem jsou: separační úzkostná porucha, generalizované úzkostné poruchy, poruchy adaptace na stres (např. posttraumatická stresová porucha), obsedantně kompulzivní porucha.

Tyto poruchy jsou doprovázeny subjektivně velmi nepříjemnými, těžko kontrolovatelnými tělesnými projevy stresu (třes rukou, pocení, bušení srdce, ztuhlost svalů apod.), pocity nedostatečnosti, méněcennosti, nutkavé potřeby vyhnout se nepříjemné situaci.

Volba vhodného přístupu je závislá na intenzitě prožívané úzkosti. Klíčem je nalezení ideálního poměru mezi ochranným přístupem a pozitivní motivací, jež napomůže k postupnému samostatnému zvládnutí situací, které u dítěte vyvolávají úzkost. Pokud je dítě v dílčích krocích úspěšné, daří se měnit jeho myšlení, čímž se postupně zmírňuje úzkost a následně se oslabují projevy nežádoucího chování. Je-li u dítěte úzkost v akutní fázi, je třeba ho chránit před další zátěží a poskytnout prostor pro úlevu ve výuce během léčby. Naproti tomu u některých poruch může ochranný přístup úzkost zpevňovat, např. u separační úzkostné poruchy s vyhýbavým chováním ke škole je nezbytné provádět nácviky odloučení s docházkou do školy s postupným prodlužováním, souběžně je účinné snižování úzkosti relaxačními technikami a pozitivní motivací, popř. medikací. Podobně u obsedantně kompulzivní poruchy tvoří pilíř léčby postupné vystavování situacím, které vyvolávají nutkavé chování s omezováním obsesí a rituálů, společně s medikací.

TIKOVÉ PORUCHY A TOURETTŮV SYNDROM

Tato skupina poruch je charakterizována náhlými krátkými a různě často se opakujícími záškuby svalů, případně kombinací pohybů a/nebo zvuků, které jsou prakticky nezávislé na vůli člověka. Lze je sice vůlí na určitou dobu potlačit, ale následuje epizoda zhoršení. Typicky se projevují častěji ve stresu, radostném vzrušení nebo při únavě a ke zlepšení může dojít ve spánku a při klidném soustředění.

U předškolních či mladších školních dětí, častěji u chlapců, je velmi častá tzv. přechodná motorická tiková porucha, charakterizovaná jednou (nebo více) periodami tikových projevů převážně v oblasti hlavy, krku, ramen (tj. např. mrkání, cukání koutkem, otáčení hlavy, otvírání úst, záškuby rameny), které mohou být spuštěny stresem a samovolně odeznít.

U některých geneticky disponovaných dětí se období tikových projevů opakovaně vrací a s postupujícím věkem během školní docházky se charakter tiků buď postupně obměňuje, a/nebo se přidávají další pohyby (např. svírání břicha, záškuby nohou, tleskání, dupání, doteky různých míst). Pokud se pohybové tiky kombinují se zvukovými tikovými projevy (např. popotahování nosem, odkašlání, chrochtání, pískání, výkřiky), hovoříme o tzv. Tourettovu syndromu. U jeho těžších forem i jinak velmi decentní lidé mimovolně pronášejí nadávky, sprostá slova až obscénnosti. Intenzita tiků může samovolně kolísat, střídají se období výrazného zhoršení a zlepšení.

Tikové poruchy se mohou projevovat současně s jinými poruchami (např. s ADHD, obsedantně kompulzivní poruchou nebo i s poruchami autistického spektra). V léčbě se používají různé typy léků, ale redukce míry stresu je mnohdy jeden z neúčinnějších kroků.

DEPRESE A BIPOLÁRNÍ PORUCHA

Stěžejním projevem těchto poruch jsou déle trvající změny nálady. U deprese je nálada pokleslá, smutná alespoň po dobu 14 dní a déle. Depresivní epizoda může být za život pouze jedna, ale u více než poloviny případů dochází v průběhu několika let k jejímu opakování.

U bipolární poruchy dochází ke střídání období deprese s několikanásobným (i delším) obdobím nadnesené nálady, až euforie (tzv. mánie či hypománie). Samotná mánie se vyskytuje velmi zřídka, většinou následuje po předchozí depresi a je takto součástí bipolární poruchy, u níž se střídání období změněné nálady zpravidla opakuje.

Mezinárodní studie udávají výskyt depresí 10–13 % u chlapců a 12–18 % u dívek, u předškolních dětí není výskyt přesně znám (World Health Organization, Sixty-fifth world health assembly, 2012. <http://www.who.int/mediacentre/events/2012/wha65/journal/en/index4.htm> Accessed. 16. 6. 2012.). Bipolární porucha se typicky objevuje v adolescenci (u cca 1 % adolescentů) a často má vleklý průběh se závažným funkčním postižením a dlouhými obdobími vyžadujícími hospitalizaci. Nejzávažnějším rizikem deprese je sebevražda, které je 20x vyšší oproti běžné populaci. U těžších forem deprese i mánie se může vyskytovat porucha kontaktu s realitou (psychotické příznaky – bludy, halucinace).

U deprese bývají vedle smutné nálady přítomny další příznaky: neschopnost se radovat jako dříve, ztráta či omezení předchozích zájmů, nedostatek energie, ztráta smyslu žití, sebevražedné myšlenky, porucha spánku a chuti k jídlu. Deprese se může u dětí různého věku projevovat odlišně. U mladších školáků bývají výraznější tělesné obtíže (bolesti hlavy, břicha), regresivní projevy (enuréza/enkopréza), rychlé změny nálad, např. pláč s podrážděností a křikem, střídání útlumu s nadměrnou aktivitou i agresí (působící jako zlobení a provokace), dále zvýšená unavitelnost, nesoustředěnost a odpor ke škole se zhoršením prospěchu. U starších školáků platí výše uvedené a zesilují se obavy z výkonového selhání, sklíčenost, zamyšlenost, sebevražedné úvahy. U adolescentů se zvyrazňují vědomé prožitky smutku a beznaděje, stejně jako kompenzační rizikové aktivity sloužící k úniku od nepříjemného prožívání, výrazná je i sociální maladaptace. Problémové chování tak může u všech věkových kategorií maskovat základní příčinu, tj. depresivní stav.

U mánie nacházíme zvýšenou aktivitu a hovornost, sníženou potřebu spánku, rozptýlenost až myšlenkový trysk, ztrátu sociálních zábrán, velikášství, rychlé střídání plánů. Zpravidla chybí nadhled, člověk se v mánii cítí dobře a svoje chování nevnímá jako problémové. Pokusy omezit člověka v manických aktivitách mohou u něj vyvolat reakci podrážděnosti, odporu až agrese.

V léčbě deprese mají antidepresiva a psychoterapie srovnatelný efekt. Jejich kombinace není účinnější, přináší však časnější zmírnění příznaků a umožňuje používání nižších dávek medikace. Moderní antidepresiva jsou účinná a nemívají závažnější nežádoucí účinky jako starší preparáty.

Léčba bipolární poruchy bývá velmi často komplikovaná pro nespolupráci, odmítání pravidelného užívání medikace při nedostatečném nadhledu v manických fázích. Základním pilířem léčby je dlouhodobé (roky) užívání medikace v kombinaci s podpůrnou motivační a edukační rodinnou psychoterapií. Deprese se může u dítěte demonstrovat problémovým chováním. Špatné vyhodnocení jeho příčin a následná aplikace kárných opatření jsou závažným rizikem při edukaci takového žáka. Při jeho podpoře je nutné omezit výukové požadavky a pomoci mu při kontaktu se spolužáky, i když jeho chování může být provokativní a obtížně tolerovatelné. Depresivní dítě je výrazně sociálně a emočně zranitelné, je citlivé vůči vrstevnickému tlaku třídy i vůči výkonovému očekávání autority pedagoga a rodičů. Přechodný pokles schopnosti učit se je nutné zohlednit v individuálním vzdělávacím plánu. Jakékoli zatížení, např. i dobře míněná motivační stimulace, může stav zhoršit. Dítě zpravidla své oslabení přijímá s obtížemi a pohybuje se mezi rezignací a neproduktivní snahou o zlepšení výkonu. Zejména děti mladšího školního věku velmi nerady vyjadřují své negativní prožitky a často je nutno posuzovat jejich psychický stav pouze na základě pozorování jejich chování.

PORUCHY PŘÍJMU POTRAVY

Poruchy příjmu potravy (mentální anorexie a mentální bulimie) se vyskytují převážně u dívek, poměr chlapci/dívky je cca 1/10. Společným jmenovatelem obou poruch je nutkává a iracionální touha dosáhnout nepřiměřeně štíhlé postavy.

U obou poruch je prokázáno vysoké riziko dlouhodobého trvání těchto potíží a přetrvávání příznaků do dospělosti se závažnými psychickými i tělesnými důsledky. Může dojít i k přesmyku z mentální anorexie do bulimie.

Projevy této poruchy jsou negativní sebehodnocení, nutkavé myšlenky na jídlo a svou postavu, které zabírají většinu denní doby, výrazný strach z váhového přírůstku s potřebou zachování maximální kontroly denního režimu, pocity viny při přejedení apod.

V úvodu bývá léčba velmi problematická pro nedostatečný náhled a nespolupráci, odpor k léčbě často vyžaduje hospitalizaci, která je výrazně účinnější než ambulantní forma léčby. Terapie probíhá na úrovni biologické a psychologické.

Vhodné je citlivé respektování osobních hranic se zachováním sebevyjádření vlastního mínění, postojů a přesvědčení. Za nevhodné a negativně působící lze považovat jakékoliv hodnocení a komentáře týkající se vzhledu a jídelních návyků.

SCHIZOFRENIE A PSYCHOTICKÉ PORUCHY

Psychotické poruchy jsou charakterizovány závažnými poruchami vnímání (halucinace) a interpretace reality (bludy). Současně či postupně může, především u schizofrenie, docházet k poruchám v oblasti iniciativy, aktivity a vůle, ke ztrátě zájmu o okolí a k omezení schopnosti prožívat emoce.

U halucinací je typické, že člověk s psychotickou poruchou zcela realisticky slyší např. zvuky či mluvení („hlasy“) nebo má vidiny (popř. jiné nereálné smyslové vjemy), které

ve skutečnosti neexistují a vytváří je pouze jeho „nemocný“ mozek. Tento člověk je však na-prosto nezvratně přesvědčen, že to, co slyší nebo vidí, je reálné. Bylo by chybou říkat člověku s psychózou a halucinacemi, že žádné hlasy neslyší, že neexistují. Poruchou interpretace reality je myšleno chorobné vytváření zpravidla absurdních závěrů. Na rozdíl od zdravého člověka, který vidí-li např. muže s brýlemi, vyhodnotí, že muž má nejspíše zhoršený zrak, napadne člověka s psychózou, že tento muž je špion a v brýlích má instalovanou kameru a odposlech.

Počátek onemocnění se může projevit např. zhoršením školního prospěchu až selháváním, nepřiměřeným sociálním chováním a emočními reakcemi (např. člověk nemluví, nebo naopak mluví jakoby pro sebe či směrem, kde nikdo není, jindy mluví hodně a rád – filosofuje, diskutuje, jindy podezívá, bojí se něčeho, něčemu se vyhýbá a v případě pocitu ohrožení může reagovat tzv. obranným zaútočením). Chování může být i nenápadné (člověk je uzavřený, tichý, pasivní), typicky se ale vždy odlišuje od chování před nástupem příznaků.

Možnost propuknutí prvních projevů poruchy se u dětské populace nejčastěji datuje do dospívání a celkově vrcholí mezi 20.–30. rokem.

Převládajícím prožitkem jedinců je neurčitá úzkost, nedůvěra, chaos, strach z rozpadu a ohrožení sebe i světa. V pozitivním spektru emocí je vzrušení z fascinace, euforie v rámci velikášského bludu apod. Častá je rovněž výrazná emoční labilita bez vztahu k vnější realitě.

Jedinou léčbou je dlouhodobá medikace antipsychotiky, zpravidla po dobu minimálně několika měsíců až let dle vývoje stavu. Akutní fáze onemocnění vyžaduje velmi často hospitalizaci do vymizení pozitivních příznaků a následuje ambulantní doléčování se sociálně-kognitivní rehabilitací a s podpůrnou psychoterapií v terapeutickém stacionáři. U těžkých chronických forem přetrvávají negativní příznaky dlouhodobě.

V akutní fázi je vhodné zaujímat nekonfrontační, klidný, vstřícný, věcný a podpůrný postoj. Diskutování o halucinacích a bludech spíše prohloubí nedůvěru, zesílí úzkost a zhorší spolupráci. Nátlakem riskujeme i přechod do obranné agrese. Návrat do školního prostředí je třeba provádět velmi pozvolna a opatrně, sledovat stav žáka a pružně dávkovat školní zátěž dle momentálních dispozic žáka. Příliš brzké vystavení výkonovému zatížení zvyšuje riziko znovu se objevujících příznaků a úzkostné či depresivní reakce.



SHRNUTÍ

V úvodní kapitole jsou popsány jednotlivé diagnózy, se kterými asistent pedagoga ve své praxi může přijít do styku buď jednotlivě, nebo v jejich kombinaci. Je nasnadě, že většina takto handicapovaných žáků bude vyžadovat zvýšenou míru využití podpůrných opatření. Návod na jejich využití je předmětem dalších kapitol této metodiky.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
4. DULCAN, M. K.; WIENER, J. M. 2006. *Essentials of child and adolescent psychiatry*. Washington, DC: American Psychiatric Pub. ISBN 978-158-5622-177.
5. FEIN, D. 2011. *The neuropsychology of autism*. New York: Oxford University Press. ISBN 01-953-7831-8.
6. MALÁ, E.; HORT, V.; HRDLIČKA, M.; KOCOURKOVÁ, J. 2000. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. 492 s. ISBN 80-7178-472-9.
7. MARTIN, A. L.; SCAHILL, L.; KRATOCHVIL, Ch. 2011. *Pediatric psychopharmacology: principles and practice*. 2. vyd. New York: Oxford University Press. ISBN 978-019-5398-212.
8. STAHL, S. M. 2013. *Stahl's essential psychopharmacology: neuroscientific basis and practical application*. 4. vyd. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-110-7686-465.
9. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-091-7.

Internetové zdroje

1. <http://www.autismus.cz>
2. <http://www.vzdelavaniaautismus.cz>
3. <http://www.aspergeruvsyndrom.cz>
4. <http://www.ceskapsychiatrie.cz>

2

ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

2.1 ÚVOD

Pro řadu žáků s výše uvedenými diagnózami je velkým problémem zvládnutí organizační stránky vzdělávání. Obtížně se dokáží přizpůsobit běžnému režimu vzdělávání, někteří z nich potřebují ke své práci zvláštní pracovní místo, je třeba pro ně upravit zasedací pořádek. U některých žáků není možné vzdělávání v běžné třídě s vyšším počtem žáků, proto jsou pro ně zřizovány buď speciální třídy, nebo je upraven (resp. snížen) celkový počet žáků ve třídě.

Pokud žákovi zdravotní stav nedovoluje účastnit se běžného vzdělávání, je nezbytné ho zabezpečit v jiném než školním prostředí, obvykle formou domácího vzdělávání. Žák může být vzděláván rovněž ve školách zřízených při nemocnicích či léčebnách, ve kterých je hospitalizován.

Z hlediska organizace vzdělávání je pro žáky s poruchou autistického spektra (PAS) a dalšími psychickými onemocněními nezbytné poskytnout podporu prostřednictvím podpůrných opatření nejen při vzdělávání jako takovém, ale i v době volnočasových aktivit, mimoškolních akcí, které přímo souvisejí se vzdělávacím procesem (např. přestávky, volné hodiny, zájmové vzdělávání, účast na kulturních a sportovních akcích školy). Rovněž tak účast řady žáků na mimoškolních pobytech a výcvicích je podmíněna mimořádnou podporou.

2.2 ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ A MÍSTNÍ)

K úpravě režimu výuky přistupujeme v případě, že žák v běžném režimu selhává, nestačí plnit stanovené požadavky, vykazuje problémové chování, je frustrován z neúspěchu, je na něm patrná únava a nesoustředěnost. V některých případech je k úpravě režimu výuky třeba přistoupit z důvodu, že žák je přecitlivělý na hluk, ruší ho různé podněty z okolí nebo jeho aktuální zdravotní stav vyžaduje uplatnit režimová opatření.



PŘÍKLAD

Žák s PAS ve 3. třídě základní školy je zařazen do třídy, ve které je vzděláváno 25 žáků. Je vedený jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Žák pracuje v běžném režimu výuky, v lavici sedí sám. Během vyučovací hodiny je patrný postupný odklon pozornosti, únava a pracovní tempo se s přibývajícím časem zpomaluje. Průběžná intervence učitele a asistenta pedagoga (např. individuální pobídky, zvýšená motivace) vůči žákovi nezvyšuje pracovní tempo, nevede k zlepšení pozornosti žáka. Tak se stává, že žák opakovaně ve vyučovací hodině nesplní požadavky, které jsou na něj kladeny, úkoly

dodělává o přestávce a také v domácím prostředí nad rámec běžných domácích úkolů. Tím se snižuje možnost jeho relaxace a efektivita vzdělávání a vztah žáka ke škole se zhoršuje.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení této situace můžeme využít podpůrné opatření „Úprava režimu výuky“ s využitím relaxačních přestávek, dále je vhodné využít také podpůrná opatření z oblasti „Úpravy obsahu výuky“.

V tomto konkrétním případě je třeba žákovi do vyučovacích hodin zařadit relaxační přestávky, jejichž náplň může korespondovat se zájmem dítěte a může být současně motivací pro jeho další práci (např. stavění z Lega, skládání puzzle, prohlížení, respektive čtení knížky nebo časopisu, hra na tabletu nebo PC, poslech hudby se sluchátky). K tomu účelu je vhodné vytvořit pro žáka prostor k relaxaci v zadní části místnosti tak, aby při výuce nerušil ostatní žáky ve třídě, ale aby se současně cítil pohodlně a místo splňovalo požadavky na relaxaci (např. koberec, karimatka, křesílko, relaxační vak, stolek s PC). Žák by měl být o četnosti a délce trvání relaxačních přestávek informován prostřednictvím pracovního schématu.

MATEMATIKA – 31. 3. 2010

- S asistentem si přečti, co budeš dnes v matematice dělat:
- Práce na tabuli – budete počítat příklady na tabuli. Počkej, až budeš vyvolán.
- Práce s učebnicí – otevři si učebnici na straně 28. Vypočítej příklady ze cvičení 5 a napiš je do školního sešitu.
- Můžeš se jít podívat z okna.
- Paní učitelka vám bude vysvětlovat násobení 5. Pozorně ji poslouvej.
- Přepiš si z tabule do školního sešitu násobilku 5. Barevně si obtáhni výsledky.
- Práce na tabuli – budete na tabuli počítat příklady na násobení 5. Všechny tyto příklady si z tabule opiš do sešitu.
- Opiš si z tabule do domácího sešitu, co máte za domácí úkol.
- Podívej se do denního programu, co máš příští hodinu.
- Hodina skončí v 8.45, kdy zazvoní školní zvonek.

Pracovní schéma na hodinu matematiky zahrnující relaxační přestávku

Při plánování struktury hodiny pro tohoto konkrétního žáka musí být učitelem předem stanoven obsah a délka jednotlivých bloků činnosti, které musí žák se třídou absolvovat. Doba trvání vlastní práce a relaxační přestávky musí být stanovena v souladu s individuálními možnostmi konkrétního žáka na udržení pozornosti a soustředění.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga respektuje stanovenou strukturu hodiny a postupuje podle pokynů učitele.
- Monitoruje chování žáka během vyučovací hodiny a dává učiteli zpětnou vazbu o tom, zda nastavená struktura vyučovací hodiny je stanovena v souladu s možnostmi žáka.
- Dohlíží na to, aby žák splnil stanovenou činnost v konkrétním pracovním bloku.
- Kontrolu vypracovaných úkolů provádí asistent pedagoga, příp. učitel, až na počátku dalšího pracovního bloku po relaxaci, kdy je žák odpočatý, klidný a je schopen lépe se soustředit i přijmout případnou chybu; kontrola správnosti splnění úkolů z minulého bloku je uvedena v pracovním schématu.
- Asistent pedagoga dohlíží na odchod žáka do relaxačního koutku, monitoruje jeho chování v průběhu relaxace a dohlíží na její včasné ukončení.



PŘÍKLAD

Žák s úzkostnou poruchou v 1. třídě základní školy se obtížně vyrovnává s chaosem v šatnách při příchodu do školy. Situace je pro něj natolik náročná, že není schopen se v šatně za plného provozu převléknout, uložit si oblečení. Stres z ranního chaosu v šatně si přináší ještě do první vyučovací hodiny, často je rozladěný, někdy se při kladení běžného požadavku i rozpláče.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení tohoto problému můžeme využít podpůrné opatření „Úprava režimu výuky“.

Protože je z uvedeného příkladu evidentní, že pro žáka je ranní situace v šatnách velmi stresující a není zde schopen funkčně vykonávat potřebné úkony, je třeba přistoupit k úpravě režimu.

Po dohodě se zákonným zástupcem přichází žák do školy až na začátku první vyučovací hodiny, kdy jsou již všichni ostatní žáci ve třídách. V šatně na něj čeká asistent pedagoga, čas příchodu do šatny je domluven s rodiči předem. Žák se pod dohledem asistenta pedagoga převlékne a společně odcházejí do třídy.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga čeká na žáka v šatně v určeném čase a vykonává dohled nad žákem během převlékání a přechodu do třídy.
- Po příchodu do třídy zajistí asistent pedagoga, aby si žák připravil potřebné pomůcky, co nejméně narušil již probíhající vyučovací hodinu a následně se zapojil do výuky.



PŘÍKLAD

Žák s PAS se vrací po hospitalizaci zpět do školy. V rámci hospitalizace mu byla změněna medikace, je zvýšeně unavitelný, v přetížení se objevují vokální tiky, žák není schopen zvládnout celou hodinovou dotaci výuky stejně, jako tomu bylo před hospitalizací.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení tohoto problému můžeme využít podpůrné opatření „Úprava režimu výuky“ s důrazem na individuální práci, úpravu režimu výuky s využitím relaxačních přestávek. Dále je vhodné využít také podpůrná opatření z oblasti „Úpravy obsahu výuky“.

Z uvedeného příkladu vyplývá, že je nutné zajistit taková režimová opatření, která pomohou žákovi překlenout dobu adaptace po hospitalizaci a opět se plnohodnotně zapojit do vzdělávacího procesu.

Realizované úpravy režimu výuky musí reagovat na aktuální potřeby žáka a být v souladu s jeho schopnostmi a možnostmi danými zdravotním stavem. Do vyučovací hodiny jsou zařazovány relaxační přestávky, případně se žákem pracuje na jeho místě asistent pedagoga. V počátcích adaptace může být výuka také zkrácena. Například žák odchází z výuky o hodinu dříve, nebo naopak přichází do školy o hodinu později, neabsolvuje odpolední vyučování, neúčastní se mimoškolních akcí.

Opatření reaguje na aktuální problémy žáka a je realizováno přechodně s předpokladem postupného začlenění žáka do běžného vzdělávacího procesu s využitím podpůrných opatření dle jeho potřeb, které vyplývají ze základní diagnózy.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga respektuje stanovenou strukturu hodiny a postupuje podle pokynů učitele.
- Monitoruje chování žáka během vyučovací hodiny a dává učiteli zpětnou vazbu o tom, zda nastavená struktura vyučovací hodiny je v souladu s možnostmi žáka.
- Dohlíží na to, aby žák splnil stanovenou činnost v konkrétním pracovním bloku.
- Asistent pedagoga dohlíží na odchod žáka do relaxačního koutku, monitoruje jeho chování v průběhu relaxace a dohlíží na její včasné ukončení.
- V případě potřeby pracuje asistent pedagoga se žákem v lavici, dává mu zpětnou vazbu o plnění úkolů, monitoruje jeho pracovní tempo, dovysvětluje zadání úkolů apod.
- Vykonává dohled nad žákem v případě dřívějšího odchodu z vyučování, případně na žáka čeká, přichází-li do školy později.



PŘÍKLAD

Dítě s PAS nastoupilo ve čtyřech letech do běžné mateřské školy jako integrované s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Na počátku docházky do MŠ se obtížně adaptuje, při příchodu těžce prožívá oddělení od matky, která personál MŠ informuje, že dítě již ve chvíli, kdy se přiblíží ke školce, si sedá na zem, křičí a kope kolem sebe nohama. Matka jen obtížně zvládá ho do školky přivést. Ani po odchodu matky se nezklidní, probíhá místnostmi MŠ, napadá ostatní děti a křičí. Personálu se nedaří upoutat jeho pozornost hračkami, není schopen začlenit ho do činností s ostatními dětmi.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V takovém případě lze využít podpůrná opatření „Úprava režimu výuky“ s důrazem na individuální práci, „Další pracovní místo pro žáka“, „Volný čas ve školním prostředí“. Z dalších oblastí je vhodné využít také podpůrná opatření z oblasti „Modifikace výukových metod a forem práce“, „Intervence“, „Pomůcky“, „Práce s třídním kolektivem“.

Dle dohodnutých pravidel mezi zákonným zástupcem, učitelem a asistentem pedagoga dítě přichází ve stanovený čas do MŠ, kde ho po příchodu přebírá některý z pedagogických pracovníků a po převlečení ho přivádí do třídy, kde s ním pracuje zpočátku převážně individuální formou. Učí ho pracovat dle denního režimu, učí ho pracovnímu chování, které ovlivňuje vhodně zvolenou motivací, učí ho hrát si s hračkami apod. Postupně dítě začleňuje do řízených kolektivních činností, nejprve pasivně a postupně se snaží o to, aby se dítě do činnosti aktivně zapojilo. V případě, že dítě není schopno zvládnout docházku do MŠ v předem domluvené časové dotaci (např. má odcházet po obědě), na přechodnou dobu je možné využít podpůrné opatření „Úprava režimu výuky“ (časová), kdy dojde ke zkrácení časové dotace po pobyt ve školce. S postupnou adaptací se pobyt může prodlužovat.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje individuálně s dítětem dle pokynů učitele (nacvičuje používání denního režimu, pracovní chování, rozvíjí hru).
- Dohlíží na zapojení dítěte do řízené kolektivní činnosti a poskytuje mu potřebnou míru podpory.
- Pořizuje záznamy o individuální práci s dítětem, které poté konzultuje s učitelem, se kterým stanovují další postup.
- Dítě provází při přechodech mezi činnostmi, případně pomáhá v orientaci v prostorách třídy i celé MŠ.

2.3 DALŠÍ PRACOVNÍ MÍSTO PRO ŽÁKA (VE TŘÍDĚ I MIMO TŘÍDU)

Toto podpůrné opatření uplatňujeme v případě, že žák není schopen pracovat na jednom pracovním místě z důvodu udržení pozornosti a soustředění, nebo je třeba z důvodu lepší orientace žáka zřídit zvláštní pracovní místo pro individuální a samostatnou práci, případně žák potřebuje v průběhu vyučovací hodiny více dovysvětlit učivo a komunikace mezi pedagogem, resp. asistentem pedagoga, a žákem ruší výuku ostatních žáků ve třídě. Další pracovní místo lze, dle potřeb žáka a možností školského zařízení, vytvořit buď přímo ve třídě (např. v zadní části třídy, místo lze oddělit policí, paravánem apod.), nebo mimo ni (např. využít prostor školní družiny, kabinetu apod.).



PŘÍKLAD

Žák v 5. třídě s poruchou autistického spektra a přidruženou vývojovou poruchou řeči má závažné potíže s porozuměním učivu, zejména v naukových předmětech potřebuje dovysvětlení, zapojení vizuální podpory výuky s využitím PC nebo tabletu. Z těchto důvodů odchází na část nebo celou vyučovací hodinu s asistentem pedagoga do přilehlé místnosti vybavené PC s připojením k Internetu, kde si společně s asistentem vyhledává různé obrázky, které napomohou k objasnění výuky.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V případě, že žák potřebuje z výše uvedených důvodů vytvořit další pracovní místo, využijeme toto podpůrné opatření.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje dle pokynů učitele v předem nastaveném režimu, musí přesebě vědět, co bude se žákem dělat a jak to bude dělat (na základě informací od učitele).
- Prostřednictvím pracovního schématu upozorňuje žáka předem na to, že půjdou pracovat mimo třídu, čímž předcházíme případnému negativistickému postoji žáka k odchodu ze třídy.
- Po skončení práce by měl asistent pedagoga poskytnout žákovi zpětnou vazbu a ohodnotit jeho práci (jak pracoval, v čem byl úspěšný, co se mu nedařilo apod.).
- Pořizuje záznamy o individuální práci se žákem, poté informuje učitele, jak si žák dané učivo osvojil a zda splnili zadaný úkol.
- Rovněž poskytuje informaci učiteli o chování žáka během individuální práce mimo třídu tak, aby mohl i učitel ohodnotit práci žáka a současně stanovit další postup vzdělávání.

2.4 ÚPRAVA ZASEDACÍHO POŘÁDKU

Podpůrné opatření „Úprava zasedacího pořádku“ uplatňujeme ve chvíli, kdy žákovi daný zasedací pořádek z nějakých důvodů nevyhovuje (např. spolusedící ho stále napomíná, půjčuje si od něj věci, žák citlivě vnímá podněty od ostatních spolužáků) nebo vykazuje problémové chování (např. vykřikuje, bere spolužákům věci, fyzicky je napadá) nebo ostatní žáci poukazují na odlišnosti žáka v chování, které jsou pro ně obtížně akceptovatelné.



PŘÍKLAD

Žák 6. ročníku ZŠ s obsedantně kompulzivní poruchou velmi intenzivně reaguje na věci a lidi, kteří jsou z jeho pohledu špinaví a páchnou (objektivně takový žák ve třídě není). Žák si neustále stěžuje na to, že v jeho okolí někdo „smrdí“ a je špinavý.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení tohoto problému využijeme výše uvedené opatření a žáka přesadíme do lavice, kterou umístíme v zadní části třídy k oknu a s odstupem od lavic spolužáků. Žák sedí v lavici sám, má možnost v případě subjektivního pocitu zápachu otevřít okno. Jestliže je toto podpůrné opatření pro řešení situace nedostatečné, je možné využít podpůrné opatření „Vytvoření jiného pracovního místa mimo třídu“.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga monitoruje žákovo chování ve třídě, jeho pozornost ve výuce a případně mu dodá potřebnou podporu (zprostředkovává kontakt mezi žákem a učiteli).
- V případě, že i přes provedenou úpravu zasedacího pořádku dochází k občasným projevům problémového chování z důvodu subjektivních pocitů žáka, zkusí ho asistent pedagoga vyzvat, aby vyvětral, případně s ním odejde mimo třídu.
- Při přechodu do jiných učeben zajišťuje asistent pedagoga úpravu pracovního místa pro tohoto žáka (odsune lavici dozadu k oknu).



PŘÍKLAD

Žákyně třetí třídy základní školy trpí úzkostnou poruchou. Během výuky se potřebuje neustále ujistovat, že pracuje správně, že úkol dobře dokončila, že porozuměla dobře zadání apod.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Vzhledem k potřebě ujišťování se o správnosti plnění zadaných úkolů a velké důvěře k paní učitelce je nezbytné ve třídě provést změnu zasedacího pořádku tak, aby dívka byla v bezprostředním kontaktu s paní učitelkou. Proto byla přesazena do první lavice v prostřední řadě. Jako spolusedící byla vybrána dívka, která je sociálně zdatná a dobře chápe problémy dívky, uklidňuje ji a ve výuce pomáhá jí i paní učitelce (např. neverbálně dokáže dát znamení paní učitelce, že je třeba chvíli počkat, než dívka dokončí práci, apod.). Změna zasedacího pořádku pomohla i paní učitelce lépe monitorovat dívčino chování a poskytnout jí potřebnou podporu.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga ve třídě pracuje dle pokynů paní učitelky, vykonává dozor nad žáky při samostatné práci, věnuje se ostatním žákům, pokud něčemu nerozumí, je pověřen diktováním diktátu, provedením zápisu na tabuli apod.
- I během vyučování sleduje dívku a v případě, že paní učitelka včas nezachytí od dívky signály projevů nejistoty a úzkosti, upozorní na ně paní učitelku.

2.5 MIMOŠKOLNÍ POBYTY A VÝCVIKY

Většina žáků z cílové skupiny se obtížně vyrovnává se změnami souvisejícími s účastí na pobytech a výcvicích (škola v přírodě, školní výlet, seznamovací kurzy, plavecký výcvik, lyžařský výcvik, bruslení, sportovní den, exkurze, návštěvy kulturních akcí, zahraniční pobyty apod.). Podpora při různých mimoškolních akcích je proto klíčová pro jejich účast a zapojení. Uvedené podpůrné opatření by tedy mělo žákovi pomoci zvládnout akci a v průběhu pobytu se zapojit do kolektivních činností.



PŘÍKLAD

Žákyně čtvrté třídy základní školy speciální s diagnózou atypický autismus a s přidruženou středně těžkou mentální retardací pojedje na školu v přírodě. Dívka dosud nebyla nikde bez rodičů, mívá adaptační problémy související se změnami v zaběhnutém režimu, užívá medikaci a její orientace v čase a prostoru je na nízké úrovni.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Vzhledem k uvedeným skutečnostem se dá předpokládat, že účast na škole v přírodě a zapojení dívky do aktivit třídy, se kterou na školu v přírodě odjíždí, bude vyžadovat zvýšenou

míru využití podpůrných opatření. Mimo aplikaci výše uvedeného opatření to bude také využití podpůrných opatření z oblasti „Modifikace výukových metod a forem práce“, „Intervence“, „Pomůcky“, „Podpora sociální a zdravotní“ a v neposlední řadě také „Úprava prostředí“ a „Práce s třídním kolektivem“.

Pedagogové se musí na pobyt dobře připravit. Ke zdárnému průběhu pobytu ve škole v přírodě je nezbytné ho zajistit po stránce organizační s využitím denního režimu, který přispěje k lepší orientaci dívky v čase a prostoru, přípravou vhodných aktivit a náplně práce během dne, připravit úpravu prostředí tak, aby vyhovovalo potřebám dívky (např. příprava pracovního místa, relaxačního koutku).

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje dle pokynů paní učitelky, příp. dalších pedagogických pracovníků, vykonává dozor nad žákyní a poskytuje jí potřebnou míru podpory.
- Dle pokynů pedagogů prakticky realizuje toto opatření (připravuje denní režim, organizuje činnosti v průběhu dne).
- Sleduje dívku v průběhu vykonávání aktivit a činností během dne, poskytuje jí potřebnou míru podpory, monitoruje její chování a předává informace pedagogům.
- Spolupodílí se na podpoře žákyně při sebeobslužných činnostech.



PŘÍKLAD

Žák s Aspergerovým syndromem v 8. třídě se účastní akce s ekologickou tematikou. Toto téma ho nesmírně zajímá, nicméně v průběhu akce se výrazně prosazuje, během výkladu do něj neustále vstupuje, nadměrně klade otázky, uvádí věci na pravou míru apod., čímž popuzuje proti sobě nejen přednášejícího, ale také ostatní žáky ze třídy.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V souvislosti s naplněním tohoto podpůrného opatření je nezbytné, aby byl žák dopředu seznámen s obsahem ekologické akce, aby mu byl dán prostor sdělit, zda ho akce zajímá, a také je třeba informovat ho, že přednáška v rámci této akce nemusí probíhat dle jeho představ. Přiměřenost chlapcova chování je třeba podmínit motivačně.

Za důležité považujeme rovněž seznámit přednášejícího s účastí tohoto žáka, připravit ho na to, že se může ptát i na věci mimo téma přednášky, sdělovat informace nad rámec tématu apod. Výhodné je se s ním domluvit, aby mu dal jasně vymezený časový prostor na případné komentáře či otázky.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se podílí, dle požadavků pedagoga, na přípravě žáka na uvedenou akci, je možné i sepsat pravidla přiměřeného chování a nastavit funkční motivaci.
- V průběhu vlastní akce sleduje žákovo chování, případně ho usměrňuje prostřednictvím jasně stanovených pravidel.
- V závěru vyhodnotí chlapcovo chování a dává mu zpětnou vazbu, jak to zvládl, případně ho ocení za přiměřené chování.

2.6 VOLNÝ ČAS VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pro přiměřené využití volného času žáků z cílové skupiny využíváme podpůrné opatření „Volný čas ve školním prostředí“. Rovněž tak využíváme některá opatření z dalších oblastí, zejména „Modifikace výukových metod a forem práce“, „Intervence“, „Pomůcky“, „Úprava prostředí“ a „Práce s třídním kolektivem“.

Opatření využíváme s cílem zajistit klidný průběh volného času s případným zapojením žáka do skupinových činností. K tomu je nezbytné vhodně volit volnočasové aktivity ať už individuální, nebo skupinové. Při jejich volbě vybíráme takové činnosti, které žáka zajímají, případně takové, které zvládne vykonávat samostatně anebo ve skupině.



PŘÍKLAD

Žák s diagnózou Aspergerův syndrom ve čtvrté třídě tráví velké přestávky ve třídě s ostatními žáky. Téměř každou velkou přestávku dochází ke konfliktním situacím se spolužáky, které často končí i vzájemným fyzickým napadením. Když se učitel snaží vyšetřit příčiny vzájemných útoků, zjistí, že aktérem těchto šarvátek je tento chlapec, protože se ve skupině spolužáků příliš prosazuje, chce, aby se vše během přestávek odehrávalo dle jeho scénářů, neustále všechny řídí, rázně je napomíná, a pokud se odmítne někdo ze spolužáků přizpůsobit jeho požadavkům, napadne ho.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Pro zklidnění situace ve třídě je třeba využít výše zmíněné podpůrné opatření a hledat varianty, jak zorganizovat a naplnit přestávku tak, aby proběhla bez konfliktu. V souvislosti s problémovým chováním žáka se nabízí jednoduché řešení – vyřadit na přestávky chlapce z třídního kolektivu a nechat ho trávit přestávky o samotě, avšak chlapec je mezi vrstevníky rád, stojí o kamarády, ale jeho problémem je, že se neumí v kolektivu vrstevníků přiměřeně chovat, podřídit se ostatním a tolik se neprosazovat.

Za nezbytnou považujeme přítomnost asistenta pedagoga ve třídě během přestávek. Dále je nutné vhodně zvolit aktivitu, kterou je žák schopen s ostatními realizovat. Kolektivní činnosti jsou pro žáka s PAS velmi náročné, a proto je třeba nastavit přiměřenou dobu trvání společné aktivity. V případě, že nelze žáka zapojit do kolektivních aktivit po celou dobu přestávky, je vhodnější nechat ho trávit část přestávky individuální činnostmi, která koresponduje s jeho zájmy.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga připraví žákovi pracovní schéma na přestávku, do kterého mimo jiné zařadí i kolektivní činnost; se žákem předem schéma přestávky probere.
- Asistent pedagoga sleduje žáka během přestávky a snaží se najít takovou činnost, kterou je schopen žák s kolektivem přiměřeně uplatnit.
- V průběhu přestávky asistent pedagoga superviduje činnost žáka při kolektivní činnosti a průběžně mu poskytuje vhodné scénáře pro uplatnění přiměřeného chování.
- Asistent pedagoga se žákem probírá případná selhání při kolektivní činnosti (ve chvíli, kdy je žák v klidu a odezní např. afektivní chování, které je důsledkem neúspěchu při kolektivní činnosti).
- Asistent pedagoga informuje vyučujícího o případném selhání žáka během přestávky, protože je pravděpodobné, že se neúspěch projeví na žákově chování v průběhu následující vyučovací hodiny.
- Asistent pedagoga by měl vést záznamy o průběhu přestávek a jejich náplni, časové rozvržení aktivit apod. by měl upravovat dle aktuálního chování žáka; případné problémy by měl konzultovat s vyučujícím, který má hlavní podíl na vzdělávání žáka (třídní učitel).

Schéma trávení přestávky:

Velká přestávka

1. Uklid' si pomůcky na matematiku z lavice do aktovky.
2. Připrav si na lavici pomůcky do přírodopisu.
3. Vyndej si svačinu a najež se.
4. Vezmi si karty a běž si zahrát s Honzou a Jirkou Prší.
5. Až vás paní učitelka upozorní, uklid' karty a běž si sednout na místo.
6. Na místě čekej na zazvonění.



PŘÍKLAD

Žákyně druhého ročníku gymnázia s Aspergerovým syndromem s přidruženou selektivní poruchou příjmu potravy má problém se stravováním ve školní jídelně z důvodu hlučného prostředí. Vzhledem k tomu, že má po většinu dní v týdnu odpolední výuku, je nezbytné, aby se stravovala ve školní jídelně. Pokud je dívka nucena jít do jídelny v době největšího

provozu, je z nadměrného hluku a velkého počtu lidí frustrovaná, odmítá vstoupit do jídelny. Celou situaci ještě komplikuje výrazná selektivita v jídle, časté nepochopení personálu kuchyně, který dívce v dobré víře servíruje na talíř vše, co je k dispozici, ačkoli dívka řadu potravin odmítá, a pokud jsou společně na talíři, nejí ani ty, které by za jiných okolností snědla (samostatně servírované).

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Při řešení výše uvedené situace vyplývá, že pro dívku je obtížné stravovat se v jídelně za plného provozu. S využitím podpůrného opatření „Volný čas ve školním prostředí“ je možné zajistit, aby dívka chodila do jídelny na oběd v době minimálního provozu. Rovněž tak je nezbytné domluvit s personálem, aby jí servírovali pouze jídlo, které si vyžádá (např. suché těstoviny, rýži s masem bez omáčky).

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga po dohodě s učitelem naplánuje pro jednotlivé dny v týdnu dobu, kdy bude nejlepší, aby si dívka došla na oběd.
- Asistent pedagoga na konci týdne probere s dívkou jídelníček na následující týden a pomůže jí s výběrem jídla.
- V průběhu vyučování dohlíží na to, aby dívka ve stanovený čas na oběd odešla.
- Na počátku zavedení tohoto režimu monitoruje dívku v jídelně, sleduje, zda situaci zvládá a zda personál v kuchyni respektuje její požadavek týkající se sortimentu jídla.



SHRNUTÍ

Realizace podpůrných opatření z oblasti „Organizace výuky“ je u většiny žáků s PAS a vybranými psychickými onemocněními velmi důležitá. Pro zajištění úspěšného vzdělávání této cílové skupiny však většinou nestačí uplatnění podpůrných opatření jen z této oblasti, je třeba souběžně využívat i opatření z dalších oblastí.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ATTWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.
2. BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.

3. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. a kol. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-20-8.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-36-0.
9. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-62-9.
10. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-17-8.
11. SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.
12. SCHOPLER, E.; LANSING, M.; WATERS, L. 2000. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč. ISBN 80-902494-3-4.



MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

3.1 ÚVOD

Podpůrná opatření této oblasti patří ke stěžejním, která jsou u žáků s PAS a vybranými psychickými onemocněními nezbytná realizovat. Jedná se o „Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci“, „Strukturalizace výuky“, „Podpora motivace žáka“.

Uplatňování těchto podpůrných opatření tvoří základ pro úspěšné zvládnání vzdělávacího procesu u této cílové skupiny, které je však třeba rozvíjet a obohacovat prostřednictvím dalších oblastí podpůrných opatření.

3.2 ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

V rámci vzdělávacího procesu jsou prostřednictvím rozličných forem práce (individuální výuka, hromadná /frontální/ výuka, skupinová výuka, projektové vyučování) uplatňovány různé způsoby výuky, z nichž některé jsou pro žáka s PAS a vybranými psychickými onemocněními snadněji zvládnutelné, při uplatnění jiných potřebují větší míru podpory.



PŘÍKLAD NA INDIVIDUÁLNÍ VÝUKU

Žák pátého ročníku základní školy speciální s diagnózou dětský autismus, středně těžkou mentální retardací, přidruženou poruchou aktivity a pozornosti a častými afektivními záchvaty musí být vzděláván z větší části individuální formou. V individuální výuce se především učí novým dovednostem, pedagog snadněji zvládá usměrňování tohoto žáka a udržení jeho pozornosti, lépe může reagovat na jeho aktuální potřeby, dle jeho možností plánovat množství práce i frekvenci relaxačních přestávek.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Na základě tohoto opatření volíme u tohoto žáka jako převažující formu výuky individuální vyučování, které realizujeme mimo třídu v klidném prostředí, a to zejména z důvodu těžké poruchy aktivity a pozornosti, kdy se žák lépe soustředí na práci v klidném prostředí bez rušivých vlivů. U některých žáků je rovněž možné přistoupit k individuální výuce ve třídě. Při využití tohoto opatření je třeba uplatnit další oblasti podpůrných opatření, jako je „Organizace výuky“, „Intervence“, „Pomůcky“, „Úprava obsahu výuky“, „Hodnocení“. Často je nutné přistoupit i k realizaci podpůrného opatření „Úprava prostředí“.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Dle pokynů učitele asistent pedagoga pracuje s ostatními žáky ve třídě po dobu individuální výuky, kterou vede učitel.
- Podílí se na organizačním zajištění individuální výuky, přípravě pomůcek, na úpravě prostoru.
- Učitel může asistenta pedagoga pověřit procvičováním a upevňováním již probraného učiva, případně zadáváním samostatné práce.



PŘÍKLAD NA HROMADNOU (FRONTÁLNÍ) VÝUKU

Žák s depresiemi na 2. stupni základní školy je vzděláván ve třídě, do které je zařazen žák s jiným typem postižení. Ve třídě je zřízena funkce asistenta pedagoga. Žák s depresiemi bývá během výuky často v útlumu, má pomalejší pracovní tempo, je méně soustředěný a často se u něj projevují obavy z výkonového selhání. Potíže se demonstrují častými bolestmi hlavy, břicha, chlapec si často stěžuje, že mu není dobře. Pokud se ve třídě využívá frontální výuka, je většinou nutná přítomnost asistenta pedagoga v jeho blízkosti tak, aby ho povzbudil, nasměroval jeho pozornost, případně aby se chlapec mohl ujistit o tom, že pracuje správně.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Podpůrné opatření „Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci“ využijeme u žáka tak, aby byl schopen zapojit se do hromadného vyučování. K tomu je nezbytná podpora asistenta pedagoga a přiměřené časové nastavení doby zapojení do frontálního vyučování tak, aby pro chlapce nebyla zátěž. Jakékoliv zvýšení zátěže je příčinou somatizujících projevů u žáka, které mohou vyústit v jeho dlouhodobou nepřítomnost ve škole.

I když na žácích s depresí není často na první pohled patrné, že by potřebovali nějakou podporu, je tato podpora pro jejich účast ve výuce často klíčová.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje dle pokynů vyučujícího, který by na začátku hodiny měl asistenta pedagoga krátce seznámit se strukturou hodiny.
- Při hromadné výuce je nablízku žákovi a citlivě mu, dle aktuální potřeby, poskytuje adekvátní míru podpory.
- Sleduje žáka v průběhu frontální výuky, monitoruje jeho chování a předává informace pedagogům.
- Pokud je ve třídě více žáků s potřebou podpůrných opatření, rozdělí asistent pedagoga a vyučující svou pozornost mezi všechny tyto žáky.
- V tomto případě je klíčová spolupráce všech pedagogických pracovníků ve třídě.



PŘÍKLAD NA SKUPINOVOU VÝUKU

Žák osmého ročníku základní školy s diagnózou Aspergerův syndrom má velký zájem o chemii. V hodinách tohoto předmětu diskutuje s vyučujícím, často vykřikuje, dodává k tématu doplňující informace. Pokud je ve třídě realizována skupinová výuka v chemii, nikdo ze spolužáků s ním nechce spolupracovat, protože je neustále napomíná, prosazuje své názory a postupy práce a v podstatě pracuje ve skupině sám.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V uvedeném případě je třeba využít výše uvedené podpůrné opatření. Pro úspěšné zapojení žáka do skupinové práce je vhodné sestavit skupinu, jejímiž členy budou žáci, se kterými se pedagog dopředu domluví a požádá je o toleranci k chování uvedeného žáka. Pověří některého žáka vedením skupiny a pomůže mu rozdělit role jednotlivých členů týmu. Žákovi s Aspergerovým syndromem přidělí nejvhodnější roli, která nebude překážkou týmové práce (např. může na Internetu vyhledat doplňkové informace k tématu). Pro zdárný průběh bude na práci skupiny dohlížet asistent pedagoga a bude usměrňovat chování a zapojení uvedeného žáka.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje dle pokynů vyučujícího a spolupodílí se s ním na sestavení skupiny žáků a rozdělení rolí v týmu.
- Při samotné skupinové práci sleduje žáka, koriguje jeho chování a případně mu pomáhá při vlastní práci (např. pokud se žák dlouho věnuje jednomu tématu nebo se od tématu odklání, snaží se převést jeho pozornost k dalšímu tématu nebo ho vrátit zpět, příp. ho průběžně upozorňuje na čas, aby žák mohl dokončit práci v daném časovém limitu).
- V průběhu práce předává informace o tempu a způsobu plnění úkolu pedagogovi.
- Spolupodílí se na hodnocení práce žáka ve skupině, která mu byla zadána.
- V uvedeném případě je klíčová spolupráce všech pedagogických pracovníků ve třídě.



PŘÍKLAD NA PROJEKTOVOU VÝUKU

Žákyně prvního ročníku gymnázia s diagnózou Aspergerův syndrom se ráda podílí na tvorbě různých projektů, musí však mít jasné zadání a být předem seznámena s časovým harmonogramem plnění úkolů. Ráda také výsledky své práce prezentuje před třídou. Pro její znalosti ji spolužáci rádi přijímají do skupiny při různých aktivitách. Dívka však není schopna získané informace využít v širším kontextu, dát je do vzájemných vztahů a aplikovat jejich dopad do různých oblastí vzdělávacích předmětů.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Při projektové výuce je možné využít výše uvedené podpůrné opatření. Pro úspěšné zapojení žákyně je vhodné téma projektové výuky připravit tak, aby bylo zadání jednoznačné a dívka dokázala úkoly plnit dle časového harmonogramu. Pokud bude do projektu zapojeno více žáků a dívka bude součástí skupiny, je třeba vybrat pro ni takové úkoly, které bude moci zvládnout (např. obohacení informací, příprava prezentace, zápis získaných informací, provedení vlastní prezentace projektového úkolu). Vhodné je pověřit konkrétního žáka, který dívce pomůže uspořádat informace, oddělit podstatné od nepodstatného a pomůže jí udržet téma projektu.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje dle pokynů vyučujícího a spolupodílí se s ním na definování tématu projektu a sestavení časového harmonogramu.
- Při samotné práci koriguje chování dívky a případně jí pomáhá při vlastní práci (např. udržet téma práce, oddělit podstatné od nepodstatného, nezabíhat do detailů).
- Sleduje plnění časového harmonogramu práce na projektu tak, aby byl projekt v daném časovém úseku dokončen.
- Vykonává dohled nad žákyní v průběhu případné spolupráce s dalšími spolužáky.
- V průběhu práce předává informace o tempu a způsobu plnění projektu pedagogovi.
- Zasáhne ve chvíli, kdy spolužáci nejsou schopni se s dívkou domluvit např. ohledně rozsahu práce, vynechání některých nadbytečných informací.
- Spolupodílí se na hodnocení práce žákyně.

3.3 STRUKTURALIZACE VÝUKY

Strukturování výuky je jednou z možností, jak efektivně pracovat se žáky s PAS a dalšími psychickými onemocněními. Vytváření strukturovaného prostředí, strukturalizace aktivit a činností vychází z metodiky strukturovaného učení jako metodiky výchovy a vzdělávání lidí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Metodika vychází z vývojového principu, a pomáhá tak respektovat zvláštnosti žáka a jeho individuální úroveň. Intervence prováděná metodou strukturovaného učení staví na eliminaci deficitů vycházejících ze základní diagnózy a současně rozvíjí silné stránky těchto žáků. Eliminace či snížení deficitu, který se projevuje nižší schopností organizovat, rozumět instrukcím a zvládat aktivity bez podpory a přítomnosti dospělé osoby, vyžaduje uplatňování principů strukturovaného učení – individuální přístup, strukturalizace prostoru a činností, vizuální podpora a motivační stimuly.



PŘÍKLAD

Čtyřleté dítě s diagnózou dětský autismus a s výrazně nerovnoměrným vývojovým profilem začalo navštěvovat běžnou mateřskou školu jako integrované s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Od počátku mělo dítě zásadní problém s orientací v čase a prostoru, vyžadovalo neustálou podporu asistenta pedagoga, obtížně se vyrovnávalo s ukončením činnosti a přechodem do činnosti další, neustále se vyptávalo, kdy přijde maminka.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V tomto případě využijeme podpůrné opatření „Strukturalizace výuky“ v takovém rozsahu, který dítěti napomůže k porozumění vnímání času a prostorového uspořádání. Nejprve dítěti připravíme nástěnný denní režim s takovou formou vizualizovaných prostředků, kterým bude dobře rozumět (předměty, fotografie, obrázky), a naučíme ho režim funkčně používat. Použití vizualizovaného denního režimu mu objasní, jakou činnost bude vykonávat, kdy a kde bude probíhat. Napomůže tedy nejen v časové orientaci, ale i v prostorové orientaci (určitý prostor si bude spojovat s danou činností).

Při aplikaci tohoto opatření je třeba využít i další podpůrná opatření z této oblasti, jako je „Podpora motivace žáka“ a „Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci“, a také opatření z dalších oblastí, zejména „Organizace výuky“, „Intervence“, „Pomůcky“, „Úprava prostředí“.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se dle pokynů učitele podílí na tvorbě strukturalizace výuky (připravuje pomůcky, provádí s dítětem nácviky funkčního používání denního režimu a orientaci v prostoru).
- Vytváří dítěti podmínky k používání pomůcek podporujících strukturalizaci času a prostoru, dle potřeb dítěte je upravuje a případně rozšiřuje.



Denní režimy
(znázornění pomocí lineárních obrázků a barevných obrázků)

3.4 PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

Toto podpůrné opatření hraje v úspěšném vzdělávání žáků s PAS a dalšími psychickými onemocněními stěžejní roli. Tito žáci ne vždy chápou a pozitivně vnímají všeobecně nastavený motivační systém, jako je sociální odměna (pochvala) nebo klasifikační systém ve školním prostředí. U většiny žáků z cílové skupiny je třeba hledat specifické motivační pobídky, tím posilovat jejich sociálně přiměřené chování, soustředění a pozornost při plnění úkolů. Důležité je také uvědomit si, že motivace se může v čase měnit, a pokud již dříve zvolená motivace nefunguje, je zapotřebí hledat novou, účinnější.

Vhodné je také využívat zájmy těchto žáků, které mohou být použity nejen jako základ motivačního systému, ale mohou být v různých formách modifikovány přímo do vzdělávacích předmětů (např. žák má zájem o dinosaury; ve čtení budou zakomponovány texty o nich, v matematice je bude počítat a při psaní písmen bude motivován obrázkem dinosaura, jehož první písmeno v názvu je právě to, které se učí psát).

Způsob využívání motivace je u žáků s PAS a u žáků s dalšími psychickými onemocněními závislý na jejich vývojové úrovni a na případných dalších přidružených poruchách a onemocněních. Pokud se podaří u žáka dobře nastavit motivační systém, dochází k posílení jeho funkčních schopností, a tím i k větší aktivitě ve vzdělávacím procesu. U žáků se závažnějšími problémy využíváme tzv. žetonové hospodářství (token economy), které slouží k oddálení odměny a posilování vhodného chování v delším časovém úseku.



PŘÍKLAD

Žák pátého ročníku základní školy s diagnózou atypický autismus je vzděláván v běžné základní škole formou individuální integrace s podporou asistenta pedagoga ve třídě. Žák se k plnění úkolů staví ve škole negativisticky, známkování nemá výrazný efekt při motivaci k další práci a lepším výkonům, obtížně respektuje autoritu učitele i asistenta pedagoga.

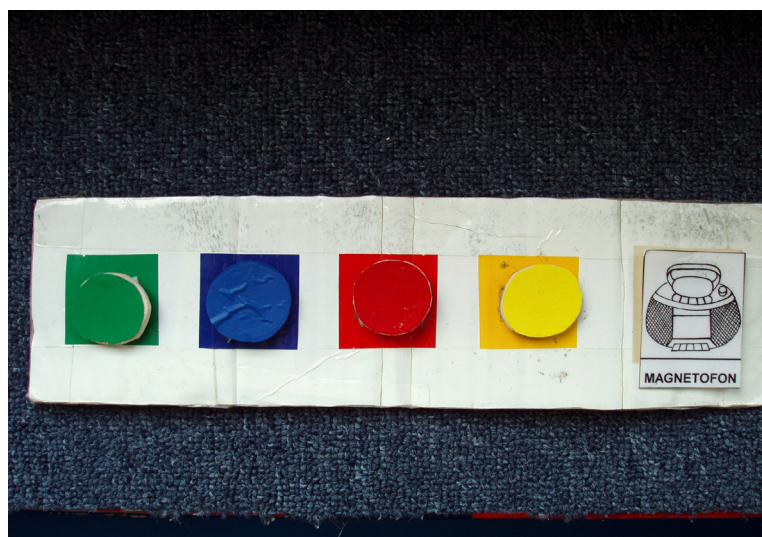
VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Při práci se žákem využijeme podpůrné opatření „Podpora motivace žáka“. Klíčovým úkolem je zjistit, na jaké motivační pobídky žák reaguje, jak často musí být motivován, v jakém časovém úseku můžeme motivaci oddálit. U některých žáků motivační pobídky korespondují se zájmy jejich vrstevníků (např. hry na PC, na tabletu, na mobilu; čtení a prohlížení knih a časopisů, hraní stolních her, stavění z Lega, skládání puzzle). Někdy jsou však motivační pobídky vzhledem k věku žáka a jeho zaměření velmi specifické. Například žák prvního ročníku gymnázia sbírá obrázky zvířat, žák druhého ročníku ZŠ kontroluje vodovodní rozvody ve škole, žák čtvrtého ročníku pere prádlo, pětiletý chlapec v MŠ si „hraje“ na dentistu, vyrábí protézy a různé zubní náhrady.

Motivační systém u některých žáků je tak důležitou součástí vzdělávacího procesu, že bez něj žák nepracuje a neúčastní se výuky. Jeho využití tedy nelze podceňovat a uvažovat o jeho nadbytečnosti, nevhodnosti a nemožnosti využívat ho před ostatními spolužáky. Pedagogové by u žáka, u kterého je zapotřebí využít specifickou motivaci, měli umět ji nejen žákovi předložit a učit ho funkčně se systémem pracovat, ale také seznámit spolužáky s jeho využitím a objasnit jim, proč jsou právě tyto motivační pobídky pro konkrétního žáka důležité.



Motivační tabulka



Žetonová tabulka

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se dle pokynů učitele podílí na tvorbě motivačního systému (např. hledá motivační pobídky, vytváří pomůcky pro motivační systém).
- Učí žáka s motivačním systémem pracovat.
- Monitoruje chování žáka ve výuce a dává zpětnou vazbu učiteli, jak nastavený motivační systém funguje, zda plní svou úlohu.

SHRNUTÍ

Uvedené příklady by měly pomoci asistentům pedagoga představit si jejich roli při modifikaci výukových metod a forem práce. Podpora asistenta pedagoga při realizaci výše uvedených podpůrných opatření je u většiny žáků z cílové skupiny s těžšími. Samotná podpůrná opatření však nikdy nebudou dostatečně efektivní bez propojení s dalšími opatřeními z jiných oblastí. Zejména podpůrné opatření „Podpora motivace žáka“ by nemělo být opomíjeno, neboť jeho role při vzdělávání žáků s PAS a dalšími psychickými onemocněními je u řady z nich klíčová nejen při vzdělávání, ale také v jejich budoucím uplatnění v životě.



Použitá literatura

1. BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. 2010. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-20-8.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-36-0.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-62-9.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-17-8.
9. SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.
10. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-091-7.
11. THOROVÁ, K. 2008. *Školní pas pro děti s PAS*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.
12. THOROVÁ, K. 2008. *Výjimečné děti – Aspergerův syndrom*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.

Internetové zdroje

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Token_economy
2. <http://www.educateautism.com/token-economy.html>
3. <http://www.autismspeaks.org>



INTERVENCE A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

4.1 ÚVOD

Do oblasti „Intervence“ patří následující podpůrná opatření: „Spolupráce rodiny a školy“, „Rozvoj jazykových kompetencí“, „Intervenční techniky“, „Intervence nad rámec běžné výuky“, „Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí“, „Nácvik sebeobslužných dovedností“, „Nácvik sociálního chování“, „Zvládání náročného chování“, „Metodická intervence směřem k pedagogům“, „Metodická podpora ze strany ŠPZ a ŠPP“, „Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace“. Úkolem jednotlivých podpůrných opatření je eliminovat deficity žáků, které plynou z jejich diagnóz, a zajistit tak úspěšnou intervenci při jejich vzdělávání.

4.2 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Účinná spolupráce mezi rodinou a školou je u cílové skupiny žáků zcela nezbytná a přispívá k efektivnímu vzdělávání. Spolupráce musí být postavena na rovnoprávném, vzájemném vztahu zástupců vedení školy a jejich pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, a zákonných zástupců žáka. Tento vztah musí být založen na vzájemné důvěře, respektu a ochotě si naslouchat. Diktování podmínek, manipulace, kladení nereálných požadavků a vzájemné podceňování nepřispívá k úspěšné spolupráci a má negativní dopad na řešení problémů konkrétního žáka ve vzdělávacím procesu.



PŘÍKLAD

Chlapec s Aspergerovým syndromem v sekundě na víceletém gymnáziu dosahuje velmi dobrých studijních výsledků, je vedený jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga. Zásadním problémem chlapce je zaznamenávat si domácí úkoly, přípravu na zkoušení, písemné práce, testy apod. Má také problém se sdělováním informací rodičům, které se týkají organizační stránky vzdělávání (např. výlety, kulturní akce, předčasné ukončení výuky, ředitelské volno). Rodiče musí často telefonicky kontaktovat spolužáky, aby se dozvěděli, jaké má chlapec domácí úkoly, a často náhodně se dozvídají, že chlapec bude psát test z některého předmětu, že pojede na lyžařský výcvik, že je třeba zaplatit návštěvu divadla apod.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Protože chlapec není schopen samostatně zaznamenávat zadanou domácí přípravu a informovat rodiče, je nezbytné využít toto opatření. V tomto případě bude nezastupitelná role asistenta pedagoga, který bude na žáka dohlížet, aby si domácí úkoly zapisoval do notýsku, který bude k tomu účelu zaveden a do kterého bude současně zaznamenávat i informace

pro rodiče týkající se organizace vzdělávání. Asistent pedagoga navíc bude průběžně rodiče informovat prostřednictvím e-mailu pro případ, že by neohlídal, zda si žák vše zapsal, že ztratil notýsek apod.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga vykonává dohled nad žákem, zda si vše potřebné zapisuje do notýsku, případně ho upomene, aby tak učinil.
- Asistent pedagoga konzultuje se všemi vyučujícími zadání a plnění úkolů a dává zpětnou vazbu; dohlíží na odevzdávání domácích úkolů.
- Je v kontaktu s rodiči žáka prostřednictvím e-mailu, mobilního telefonu apod. a poskytuje jim potřebné informace.

4.3 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

Toto podpůrné opatření napomáhá u žáků eliminovat problémy a rozvíjet slovní zásobu, porozumění řeči, správnou výslovnost, osvojovat si gramatickou strukturu jazyka a významově správné používání slov v situačním kontextu. Opatření nespočívá pouze ve využití jazyka ve verbálním vyjadřování, ale také v jeho aplikaci do písemné podoby. Jazykové kompetence obsahují i čtenářské dovednosti a práci s textem. Jde o rozvoj dovedností, které jsou u většiny žáků s PAS a u některých žáků s psychickými onemocněními více či méně porušené. Cílem tohoto opatření je v maximální možné míře využít již dosažené dovednosti a od nich odvíjet další rozvoj jazykových kompetencí, jejichž úroveň výrazně ovlivňuje úspěšnost zvládnutí celého vzdělávacího procesu a posiluje sociální dovednosti žáka.

Součástí tohoto podpůrného opatření je také podpůrné opatření zaměřené na rozvoj pragmatické funkce jazyka.



PŘÍKLAD

Žák ve třetí třídě základní školy s diagnózou dětský autismus a přidruženou vývojovou poruchou řeči se sníženým porozuměním řeči. Je vedený jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga. Žák má problém porozumět učivu v jednotlivých předmětech (např. potřebuje upravit zadání slovních úloh, vizualizovat výklad v naukových předmětech, při výuce jazyka vysvětlovat významy nových slov).

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Deficit v oblasti porozumění řeči u žáka závažně narušuje celý vzdělávací proces. K řešení tohoto problému využijeme výše uvedené opatření v kombinaci s opatřeními z dalších oblastí, především z oblasti „Pomůcky“. Žák potřebuje přímou podporu asistenta pedagoga v každodenní činnosti, který mu poskytne dovysvětlení, potřebuje výuku vizualizovat (např. obrázky, výkladové slovníky, kreslené příběhy, komiksy). Při čtení dbáme na soulad obsahové úrovně čtených textů s porozuměním, čtení rozvíjíme v individuálním vztahu a velkou pozornost věnujeme ověřování porozumění čtenému.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Dle pokynů učitele poskytuje asistent pedagoga žákovi podporu během výuky a snaží se eliminovat potíže s porozuměním řeči (poskytne vysvětlení s využitím slovní zásoby, které žák rozumí, zjednoduší výklad, doplní ho obrázky, fotografií, nákresem apod.), při ověřování porozumění čtenému textu klade návodné otázky, učí dítě pracovat i s textem a dohledávat správné odpovědi.
- Podílí se na vytváření pomůcek, jejichž využití snižuje deficit v oblasti porozumění řeči.
- V průběhu výuky zaznamenává potíže žáka v porozumění a konzultuje je s učitelem, který případně navrhuje další opatření ve výuce (např. další pomůcky, zjednodušení obsahu čteného textu nebo učiva jako takového).

ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ – PRAGMATICKÉ FUNKCE

Žáci s narušenou pragmatickou funkcí komunikace mají potíže v oblasti sociální komunikace, ve schopnosti využívat komunikaci k sociální interakci v souladu s kontextem (kladení zdvořilostních otázek, rozlišování vykání a tykání, použití přiměřeného oslovení, žádost o pomoc, dovolení, poskytnutí informací, omezená reciprocita komunikace, omezená schopnost vést přiměřený dialog, problémy se sdělováním informací, které ostatní zajímají, nezájem o komunikačního partnera, ulpívání na tématech, která jsou nevhodná nebo nezajímavá pro ostatní, apod.). Deficity v této oblasti výrazně ovlivňují úspěšnost zvládnutí vzdělávacího procesu. Narušené pragmatické funkce komunikace se projevují i ve využívání řeči pro různé formy společenského styku (telefonování, psaní dopisů, vzkazů, SMS či e-mailů). Využitím tohoto opatření je možné snížit deficity v oblasti pragmatických funkcí komunikace a rozvíjet je zejména v přirozených situacích, do kterých se žák ve školním prostředí každodenně dostává.



PŘÍKLAD

Žákyně osmé třídy základní školy se závažným depresivním chováním je vedena jako integrovaná s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Na dívce je patrná apatie, je bez dostatku energie, celkově působí jakoby zpomaleně. Dívka je v kolektivu vrstevníků pasivní, vyhýbá se kontaktu se spolužáky, má pomalé pracovní tempo, je nerozhodná, stále se ujišťuje, opakovaně se ptá asistentky pedagoga, zda pracuje správně. U některých činností již dopředu avizuje, že činnost nezvládne, že tento úkol nikdy nedělala a nerozumí mu. V komunikačním kontaktu je pasivní, nevyužívá neverbální prostředky komunikace, mluví pomalu, jako by o komunikaci neměla zájem.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Malý zájem o komunikaci s okolím je způsoben depresí, neznamená to však, že dívka není schopna komunikovat nebo komunikovat nechce. Prostřednictvím výše uvedeného opatření je možné žákyni v komunikaci poskytnout pomoc a podpořit ji. Komunikaci je třeba přizpůsobit jejímu tempu, slovníku, její schopnosti porozumění, neklást na ni zvýšené komunikační nároky (nevyvolávat ji, nechtít, aby četla před celou třídou, nezkoušet ji ústně, nenutit ji mluvit nahlas). Obsah komunikace je rovněž třeba přizpůsobit aktuálnímu rozpoložení dívky (v případě smutné nálady není vhodné se snažit ji rozesmát vyprávěním vtipů a humorných historek). Pokud sama projeví zájem o komunikaci, citlivě jí odpovídat na dotazy, ačkoliv jsou často stále stejné.

Vedení komunikace vůči dívce formou utěšování („Uvidíš, zítra to bude lepší.“) nebo nabádání ke vzchopení nebo komentování jejího aktuálního stavu (např. „Ty jsi zase dnes tak líná, co to s tebou je?“) jsou zcela kontraproduktivní.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga by měl být empatický, monitorovat aktuální stav dívky a informovat o něm vyučující, kteří poté přizpůsobí přístup k ní, komunikaci s dívkou i kladení požadavků na ni.
- Při dobrém přístupu může asistent pedagoga získat důvěru dívky, být jí velkou oporou ve školním prostředí a hrát v komunikaci s dívkou klíčovou roli, může působit i jako mediátor mezi ní a vyučujícími i vrstevníky.
- Monitoruje chování spolužáků, jejich vztah k dívce a způsob komunikace mezi nimi, dle potřeby eliminuje případné problémy, komunikuje o nich s nimi a dává jim návody, jak s dívkou komunikovat.

4.4 INTERVENČNÍ TECHNIKY

Toto opatření umožňuje ve školním prostředí využít různé doplňkové aktivity, které jsou zaměřeny na rozvoj pohybových dovedností, jemné motoriky, koordinace pohybů a na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Pro některé žáky mají tyto aktivity motivační charakter, některé mohou korespondovat s jejich zájmy. Nejčastěji využíváme tyto doplňkové aktivity: zooterapie, arteterapie, muzikoterapie, ergoterapie, dramaterapie, terapie tancem, snoezelen.



PŘÍKLAD

Čtyřletý chlapec s diagnózou atypický autismus dochází do mateřské školy speciální do třídy pro děti s PAS. Rodiče si stěžují, že se doma nechová přiměřeně k psovi (např. tahá ho za uši, za ocas, skáče na něho). Rodiče tento problém řešili s paní učitelkou a ta navrhl, aby chlapec docházel na pravidelnou canisterapii, která probíhá jednou týdně přímo v mateřské škole.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

S využitím podpůrného opatření „Intervenční techniky“ byl chlapec zařazen do pravidelné canisterapie. Před jeho zařazením do této aktivity bylo nutné upravit prostředí a do denního režimu tuto aktivitu zařadit. Zpočátku absolvoval terapii individuálně s terapeutkou a podporou asistenta pedagoga. Teprve poté, když se naučil chovat se k psovi přiměřeně, byl zařazen do skupinové terapie. Postupně se podařilo odstranit i nepřiměřené chování k psovi v domácím prostředí.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se podílí na přípravě podmínek k zahájení terapie.
- Doprovází dítě na terapii, dohlíží na zdárný průběh terapie, spolupracuje s terapeutem, akceptuje jeho pokyny, případně na žádost terapeuta poskytne dítěti pomoc.
- Sleduje dítě v průběhu terapie a předává informace učiteli, případně rodičům, jak se dítě na terapii chová.

4.5 INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

Součástí tohoto opatření je možnost doučování, procvičování a konzultací k učivu, které žák buď zameškal z důvodu dlouhodobé absence, nebo učivu nerozumí. Toto opatření je možné využít rovněž v situacích, kdy žák v důsledku základní diagnózy, především z důvodu narušených exekutivních funkcí, není schopen plánovat a organizovat čas k učení, případně si zajistit materiály a cíleně se věnovat přípravě na výuku.

Pokud žák dlouhodobě ve výuce selhává, probíranému učivu nerozumí, je třeba využít podpůrná opatření především z oblasti „Úprava obsahu výuky“.



PŘÍKLAD

Chlapec ve třetí třídě základní školy s diagnózou atypický autismus, lehká mentální retardace je integrován s přítomností asistenta pedagoga. Chlapec je vzděláván dle RVP ZV-LMP. Od pololetí se u něj začaly objevovat záškuby v obličejí, škubání rameny a vokální tiky. Intenzita a frekvence výskytu těchto tiků se stále zvyšovala, chlapec musel být hospitalizován a medikován. Po návratu z hospitalizace nebyl schopen plnit učivo v rozsahu, který byl určen IVP, neboť během hospitalizace nepokračoval ve výuce.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Využití výše uvedeného opatření v tomto případě reaguje na situaci, kdy žák zameškal delší dobu učivo a je třeba s ním látku postupně probrat. Během výuky i po vyučování s chlapcem pracují pedagogové a doplňují s ním probranou látku z doby jeho nepřítomnosti. Vzhledem ke sdruženému výskytu několika psychických poruch je práce nad rámec výuky s tímto chlapcem obtížná a vyžaduje od pedagogů respektování jeho specifických zvláštností, především rychlé unavitelnosti, při zvýšené zátěži se tiky objevují s vyšší frekvencí a chlapec zaujímá negativistický postoj ke škole, k pedagogům, je agresivní.

Je potřeba zvážit, nakolik je nutné chlapce zatěžovat a v jakém rozsahu s ním doplňovat chybějící učivo. Kromě výše uvedeného podpůrného opatření je nutné využít také další opatření z jiných oblastí, zejména „Úpravy obsahu výuky“, „Pomůcky“, „Organizace výuky“.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se podílí na doplnění učiva u žáka pod vedením učitele.
- Monitoruje jeho chování a upozorňuje učitele na možné přetížení, zařazuje relaxační přestávky.

- Podílí se na hodnocení procesu doplňování učiva – sleduje jeho efektivitu, informuje o ní pedagoga a společně upravují rozsah učiva vzhledem k možnostem žáka.
- Podílí se na přípravě pomůcek pro práci žáka.
- Informuje zákonné zástupce o úspěšnosti doplňování učiva.

4.6 ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

Poznávací funkce umožňují žákovi pracovat s abstraktními pojmy, zobecňovat nabyté zkušenosti, analyzovat a přehodnocovat získané poznatky, schopnost řešit nově vzniklé nebo obtížné situace, reagovat na změny a zahrnují též schopnost prakticky využívat získané poznatky a zkušenosti v praxi. Umožňují využívat i exekutivní funkce, a jsou tedy úzce spjaty s adaptací na nově vzniklé situace, které jsou základním předpokladem pro úspěšné zvládnutí vzdělávacího procesu. Adaptace na nové podmínky a prostředí, kooperace s vrstevníky a respektování požadavků, které jsou na žáka kladeny, jsou důležitým předpokladem pro samotné fungování žáka ve školním prostředí.

Do oblasti poznávacích funkcí řadíme následující funkční okruhy:

- sebeobsluha a orientační schopnosti;
- porozumění řeči a/nebo vyjadřování, celková kvalita komunikace;
- sociální interakce, schopnost spolupráce;
- schopnost učit se, rozumové (kognitivní) schopnosti;
- sebekontrola, plánování, sebeřízení (exekutivní funkce), společenská zodpovědnost;
- schopnost žít samostatně, osobní nezávislost;
- ekonomická soběstačnost (schopnost hospodařit);
- profesní orientace a zařazení.

K úspěšnému zvládnutí vzdělávacího procesu je nezbytné, aby jednotlivé funkční okruhy poznávacích funkcí fungovaly jako celek. Pokud jeden z nich nefunguje nebo je v důsledku deficitů, které plynou z diagnózy žáka, narušen, má tento žák s jeho zvládnutím větší či menší potíže a vyžaduje určitou míru podpory, kterou je možné realizovat prostřednictvím tohoto opatření.

Do této oblasti podpůrných opatření patří: „Posilování sluchové a zrakové percepce“, „Specifika smyslové integrace“, „Rozvoj exekutivních funkcí“.

POSILOVÁNÍ ZRAKOVÉ A SLUCHOVÉ PERCEPCE

Žáci z cílové skupiny mají často narušené sluchové a zrakové vnímání. Řada z nich je v různé míře přecitlivělá na různé zvuky (hypersenzitivita), nebo naopak na zvuky i mluvené slovo reagují omezeně nebo vůbec (hyposenzitivita). V oblasti zrakové percepce se u některých objevuje fascinace světly, mají rádi různé blikající hračky apod. Deficity ve zrakové percepci se projevují i v udržení zrakové pozornosti a následné zrakové kontrole.



PŘÍKLAD

Dítě v předškolním věku s diagnózou dětský autismus a přidruženou lehkou mentální retardací navštěvuje běžnou mateřskou školu. Ve třídě je zřízena funkce asistenta pedagoga. Chlapec má závažné problémy ve zrakovém vnímání, což se projevuje při různých aktivitách během dne: obtížně se orientuje na pracovní ploše, sledování předmětu je jen velmi krátkodobé, má problémy s pravolevou orientací, nedokáže koordinovat pohyb oko–ruka, při grafomotorických cvičeních nesleduje zrakem prováděné cviky, přetahuje.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K rozvoji zrakového vnímání využijeme výše uvedené opatření. Se žákem pravidelně posilujeme zrakové vnímání formou různých cvičení (např. vkládání tvarů, předávání předmětů, vyhledávání konkrétního předmětu na pracovní desce, umístování předmětů na určené místo). Tyto aktivity zařazujeme v průběhu dne jako cílená cvičení při práci u stolu v individuálním vztahu nebo v přirozených situacích (např. prostírání, uklízení nádobí, oblékání, ukládání oblečení). Při nácviku respektujeme vývojovou úroveň dítěte, využíváme různé vizualizované pomůcky, snažíme se vybrat takové, se kterými žák rád pracuje, a práce sama je tak pro něj motivačně zajímavá (např. po správném vložení tvaru se ozve hudba, zvukový signál).

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje s dítětem dle pokynů učitele.
- Podílí se na přípravě vhodných pomůcek.
- Zaznamenává úspěšnost práce, předkládá výsledky učiteli a společně stanovují postup další intervence.

SPECIFIKA SMYSLOVÉ INTEGRACE

Smyslové vnímání je základem pro jakékoliv učení, je úzce spojeno s myšlením a jeho rozvoj ovlivňuje i mentální funkce dítěte.

Narušené smyslové vnímání není přímým důsledkem autistické triády, přesto se s ním u žáků s PAS velmi často setkáme.

Deficity smyslového vnímání se projevují zvláštním způsobem vnímání, nízkou citlivostí (hyposenzitivitou), nebo naopak přecitlivělostí (hypersenzitivitou) na různé smyslové podněty. K častým projevům rovněž patří nadměrný zájem až fascinace některými smyslovými vjemy, která má autostimulační, obtížně odklonitelný, až ulpívavý charakter (např. točení se dokola, houpání na houpačce, roztáčení předmětů, očichávání předmětů, testování předmětů ústy).

Některé problémy se smyslovým vnímáním se projevují v předškolním věku dítěte a větkem se zmírňují nebo zcela vymizí, naopak u některých se problémy objeví až později.

Problémy v oblasti smyslového vnímání nelze podceňovat, řada z nich může být příčinou problémového chování. Pro úspěšné zvládnutí školního prostředí je velmi často třeba dítěti vytvářet podmínky, které eliminují deficity ve smyslovém vnímání. Vystavování dítěte různým situacím, ve kterých by se mělo přizpůsobit daným podmínkám, je často kontraproduktivní (např. nesnáší-li dítě hudbu, hluk apod., nevezmeme ho do divadla s komentářem, že „si musí zvykat“).

Senzorický (smyslový) systém zahrnuje:

- sluchové vnímání;
- zrakové vnímání;
- vestibulární systém (rovnováha);
- taktilní vnímání;
- chuťové vnímání;
- čichové vnímání;
- propriocepci (uvědomění si vlastního těla).



PŘÍKLAD

Žák v první třídě základní školy s diagnózou dětský autismus je vedený jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga. V rámci výuky výtvarné výchovy a pracovních činností je velmi neklidný, odmítá plnit zadané úkoly, nechce se účastnit činností, vzteká se. Pedagogové hledají důvod odmítání spolupráce, protože v ostatních předmětech ochotně spolupracuje a prokazuje zájem o učení, nemá závažné problémy v chování. Po rozhovoru s maminkou došli k závěru, že chlapec má problémy pracovat s některými materiály, jako je např. plastelína, prstové barvy, lepidlo. Maminka pedagogy upozornila, že chlapec musí nosit volnější oblečení, vadí mu doteky rukou na některých částech těla, stříhání nehtů a vlasů, nesnáší mít špinavé ruce.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V uvedeném případě jde pravděpodobně o přecitlivělost na dotyk, a proto je třeba uzpůsobit činnosti ve výtvarné výchově a pracovních činnostech možnostem dítěte. Pokud jde o přímý kontakt s některými materiály, které mohou způsobit znečištění rukou, je důležité práci s nimi omezit, chlapec např. nebude malovat prstovými barvami, ale pouze štětcem, důsledně bude používat lepidlo jen v tubě, při práci s plastelínou bude používat rukavice. Cílem podpůrného opatření není vyřadit dítě z uvedených aktivit, ale nalézt možnosti a varianty, jak mu umožnit vykonávat stejné činnosti jako ostatní spolužáci.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga monitoruje chování dítěte při výše uvedených aktivitách a předává učiteli zpětnou vazbu o tom, zda realizovaná opatření fungují.
- Společně s učitelem se bude podílet na přípravě úkolů, případně na jejich modifikaci.
- Povzbuzuje dítě při aktivitách, hledá různé motivační pobídky k překonání problémů.

ROZVOJ EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ

Exekutivní funkce jsou souborem kognitivních schopností, které jedinci umožňují předvídat důsledky chování (vlastního i ostatních) a přizpůsobovat ho měnící se situaci. Schopnost rozpoznat význam situace, vnímat kontext událostí, vyrovnat se s nepředvídatelností a vymyslet alternativní plán, pokud se situace změní, jsou velmi důležité dovednosti pro život. Exekutivní funkce jsou důležité také k tomu, aby byl člověk schopen dosáhnout cíle, umožňují mu zahájit a ukončit aktivitu, monitorovat a přizpůsobovat vlastní chování, plánovat a měnit aktivity. Většina žáků s PAS a řada žáků s psychickým onemocněním má tyto funkce ve větší či menší míře narušeny, což jim výrazně ztěžuje fungování v běžném životě, ve kterém se podmínky a okolnosti neustále mění. Narušení exekutivních funkcí často způsobuje nepatřičné chování a nepřiměřené reakce ve stresových situacích. V procesu osvojování nových poznatků mají žáci s narušenými exekutivními funkcemi obtíže vybrat si informace, které jsou důležité k zapamatování, často se učí nepodstatné detaily nebo si nerozvrhnou učení tak, aby si dokázali informace osvojit. Tím se tyto funkce nemalou měrou podílejí na procesu učení, ovlivňují osvojování školních dovedností a jsou dále ovlivněny také poruchami krátkodobé paměti, neschopností rozdělit pozornost mezi více podnětů, zapamatovat si jednotlivé kroky při řešení vícestupňových úloh apod.



PŘÍKLAD

Žák střední školy je integrován ve 2. ročníku s přítomností asistenta pedagoga. Ve škole je dobře adaptovaný, s výukou nemá zásadní problémy, jen nedokáže vytvářet zápisy z výkladu učitele, což se u žáka střední školy očekává. Zápisy jsou dlouhé, nepřehledné, zpočátku zabíhá do nepodstatných podrobností, ke konci již nestíhá a poznámky zcela ztrácejí smysl.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

U tohoto žáka je nezbytné aplikovat výše uvedené podpůrné opatření. Žák nedokáže do zápisu vybrat podstatné informace a zapisuje do něj nepodstatné detaily, často bez kontextu celého textu, své zápisy nemůže použít k samostudiu.

Žák buď dostává zápisy vytištěné, zakládá je do pořadače, nebo je vypracovává s podporou asistenta pedagoga (např. odpovídá na písemně zpracované otázky, a tím vytváří text zápisu). U některých žáků je třeba systematicky nacvičovat psaní zápisů, učit je pracovat s textem, vyhledávat správné odpovědi v malých částech textu.

Rovněž se osvědčilo předkládat žákovi vytištěné prezentace učitele, do kterých si dle potřeby dopisuje další informace.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga domlouvá s jednotlivými vyučujícími způsob podpory žáka při pořizování zápisu.
- Podílí se na přímé podpoře žáka při zpracovávání zápisů (má-li žák podklad při zpracování zápisu, asistent pedagoga dohlíží, zda s ním žák přiměřeně pracuje – navádí ho k práci (např.: „Tohle by bylo dobré, aby sis poznamenal.“), motivuje ho; v případě pořizování vlastního zápisu připravuje návodné otázky, pomáhá mu redukovat text psaný do sešitu tak, aby byly zachyceny důležité informace.
- Dostává-li žák natištěný zápis, asistent pedagoga ho s žákem projde a ujistí se, že všemu rozumí; dohlíží na to, aby si žák zápis z výkladu založil do pořadače, vlepil do sešitu apod.

4.7 NÁCVIK SEBEOBSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

Zvládnutí sebeobslužných dovedností zajišťuje vyšší míru samostatnosti a nezávislosti každého jedince. Jde o rozvoj dovedností, jako jsou používání toalety, oblékání, stravování, umývání, ale i příprava na vyučovací hodinu, příprava pomůcek, vykonávání jednoduchých domácích prací apod.

Přiměřené uplatňování sebeobslužných dovedností je závislé na motorické zdatnosti žáků, na úrovni exekutivních funkcí (dokázat dodržet postup určité činnosti, který vede k cíli). Mnozí žáci s PAS nejsou k výkonu sebeobslužných dovedností dostatečně motivováni a funkční motivace u nich přispěje ke snazšímu osvojování dovedností i k jejich uplatňování v každodenním životě.



PŘÍKLAD

Žák v první třídě s diagnózou Aspergerův syndrom je vedený jako integrovaný žák s přítomností asistenta pedagoga. Při uplatňování sebeobslužných dovedností je pomalý, chaotický, zejména je-li kolem něho větší chaos a hluk. Převlékání na tělesnou výchovu v šatně společně s ostatními žáky mu trvá nekonečně dlouho, vše ho rozptyluje, pozornost věnuje všemu jinému než převlékání. Asistent pedagoga musí nad ním po celou dobu stát a opakovaně směřovat jeho pozornost k převlékání. To je často kontraproduktivní, žák se dostává do stále větší nepohody a do hodiny tělesné výchovy často přichází pozdě a v afektivním záchvatu. Zbytek hodiny bývá často uklidňován, a tak se stane, že se do cvičení buď nezapojí vůbec, nebo jen na krátkou dobu.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

U tohoto žáka bude vhodné vytipovat místo na převlékání do hodin tělesné výchovy mimo třídní kolektiv (pokud se ostatní žáci převlékají v šatně, může se tento žák převlékat ve třídě, avšak pokud se žáci převlékají ve třídě, je třeba pro tohoto žáka hledat jiný prostor, kde se může převlékat, např. kabinet, popř. oddělit jeho místo k převlékání ve třídě skříňkou, paravánem apod.). K úspěšnému osvojení této dovednosti je třeba využít i podpůrná opatření z dalších oblastí, např. „Úprava prostředí“, „Intervence“, „Pomůcky“, „Organizace výuky“.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se domlouvá na postupu a způsobu převlékání žáka do hodiny tělesné výchovy s učitelem.
- Spolupodílí se na vytvoření místa pro převlékání (místo pro odložení oblečení, místo k sezení, paraván nebo skříňka na oddělení prostoru) a potřebných pomůcek (např. procesuální schéma převlékání, motivační tabulka).
- Asistent pedagoga zajišťuje nácvik převlékání, respektuje jeho tempo a dále monitoruje žáka při něm, případné problémy konzultuje s vyučujícím.

4.8 NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

V souvislosti s deficitem v oblasti sociálního chování u žáků s PAS a žáků s vybranými psychickými onemocněními je třeba počítat s problémy s adaptací na výchovně-vzdělávací proces a v kolektivu vrstevníků (nepřiměřené chování při navazování sociálních kontaktů, nerespektování autority učitele, neochota podřídit se kladeným požadavkům apod.). Tito žáci mají neosvojené či málo upevněné sociální rutiny, v navazování sociálních vztahů jsou pasivní či nepřiměřeně aktivní, mívají problém se zapojením do soutěží a her. Rovněž tak mají tito žáci problémy s pochopením sociálního kontextu při komunikaci.



PŘÍKLAD

Žák s dětským autismem a lehkou mentální retardací je integrovaný s přítomností asistenta pedagoga v 7. třídě základní školy. O přestávce často dochází k situacím, kdy se chlapec dotýká intimních partií spolužaček. Žák je honěn po chodbě a snaží se jich dotýkat, dívky ječí a utíkají před ním. O to víc je chlapec honěn. Tyto aktivity často končí konfliktem, který je řešen dozorujícím pedagogem.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

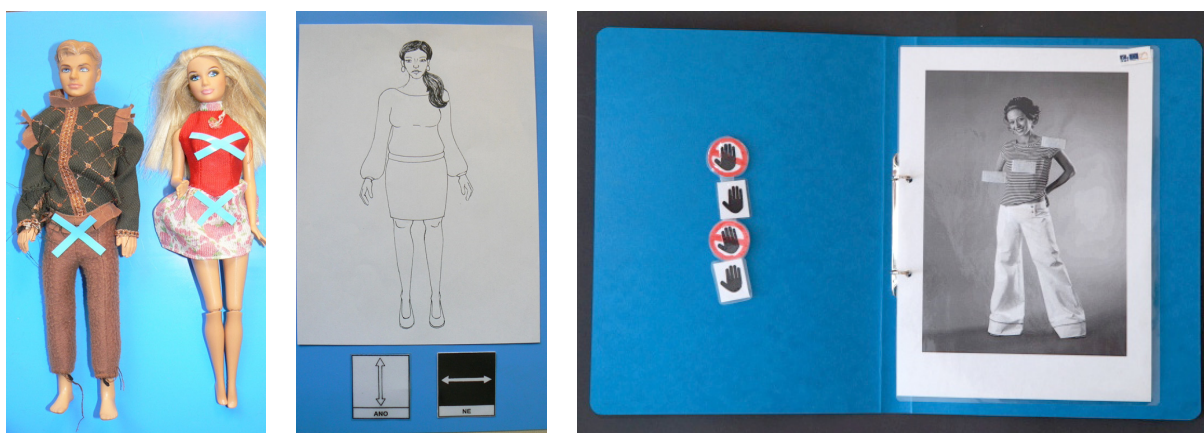
Při aplikaci tohoto opatření je nutné si uvědomit, že vývojový profil žáků s PAS je výrazně nerovnoměrný a pro nedostatky v sociálních dovednostech při uplatňování kontaktů s vrstevníky bývá tento žák často na nižší úrovni, než je obvyklé u dětí bez autismu stejného mentálního věku. Poznání lidského těla a jeho částí je základním předpokladem pro pochopení prožívání a procesů v lidském těle. Děti s autismem mívají v této oblasti problém a je nutné je postupně učit chápat jednotlivé souvislosti funkcí orgánů těla a jejich fungování.

Z uvedeného příkladu vyplývá, že žáka více uspokojuje pozornost dívek, jejich reakce na jeho chování než skutečnost, že jim sahá na intimní partie, nicméně žák musí být důsledně veden k tomu, aby rozpoznal intimní místa na svém těle i těle druhých lidí a naučil se, kam je možné sahat sobě i druhým lidem v kontextu s prostředím a situací.

Pro osvojení této dovednosti je nezbytné důsledně dodržovat nastavená pravidla, dotýkání se intimních míst vlastního těla musí být spojeno s konkrétní situací (při mytí je možné se intimních míst dotýkat na rozdíl od situací na veřejnosti). I při mazlení, lechtání apod. je třeba vyhybat se intimním místům, v tomto případě je důležité zohlednit fyzický věk dítěte bez ohledu na jeho mentální věk (i děti s těžšími mentálními handicapami fyzicky dospívají ve věku svých vrstevníků); čím je dítě starší, tím nepřiměřeněji působí, když se dotýká intimních míst na svém těle i těle druhých.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se na nácviu této dovednosti podílí dle pokynů učitele.
- Nácviu je třeba provádět v individuálním vztahu; s použitím konkrétních pomůcek se žák učí rozlišovat a pojmenovávat (respektive rozumět verbálním pojmům) intimní místa lidského těla, kterých se nedotýkáme v situacích, kdy to není vhodné.
- Rovněž je možné provádět nácviu rozlišování intimních míst na modelech (panenka, figurína).
- Asistent pedagoga sleduje žáka v běžné situaci, dává mu zpětnou vazbu a současně sleduje, zda prováděné nácvičky byly funkční.



Vizualizované pomůcky k nácviu rozlišení intimních míst na těle
(na intimní místa nesahám)



PŘÍKLAD

Žák druhého ročníku s diagnózou Aspergerův syndrom často ve vyučovacích hodinách nebo při společných aktivitách vykřikuje, hlasitě prosazuje své názory, komentuje situaci. Ačkoli jde o integrovaného žáka a ve třídě je zřízena funkce asistenta pedagoga, žák těmito svými projevy narušuje výuku a nerespektuje požadavky pedagogů ani spolužáků, aby se hlasově neprojevoval, byl potichu, a nenarušoval tak průběh výuky.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Naučit se uplatňovat základní sociální dovednosti je důležité pro to, aby žák úspěšně obstál v kolektivu a dobře se orientoval v různých sociálních prostředích a situacích. Každé dítě se musí postupně adaptovat na svou roli v kolektivu. Zdravé děti se tyto dovednosti učí přirozenou cestou, imitují dospělé i své vrstevníky a většinou pružně reagují na změny, které jim každodenní život přináší. Žáci s autismem se většinu dovedností musí naučit,

jejich schopnost imitace, generalizace a aplikace již naučených dovedností je oslabena a bez cíleného nácviku nejsou schopni v kolektivu obstát.

Při nácviku i samotné realizaci využíváme srozumitelnou vizuální podporu (např. obrázky, fotografie, piktogramy) a klademe na žáka přiměřené a reálné požadavky (např. dodržení přiměřené časové dotace na požadované ticho, pro některé žáky může být mimořádný výkon vydržet být potichu např. 30 sekund, jiné dítě zvládne nemluvit 3 minuty). Rovněž tak je nezbytné, aby žák dopředu znal požadovanou délku ticha, která by měla být taktéž podpořena vizualizovanými prostředky (vhodné je využít např. žetonový systém, přesýpací hodiny, minutku, stanovený počet úkolů). Při nácviku i při praktickém uplatňování této dovednosti je důležité využít i podpůrná opatření z dalších oblastí, např. „Modifikace výukových metod práce“ (podpora motivace žáka), „Pomůcky“, „Hodnocení“.

Dovednost být potichu trénujeme nejprve v individuálním vztahu např. při individuálním učení, kdy učitel žákovi vysvětluje látku, i pokud žák narušuje výklad nefunkčními komentáři, doptává se, přerušuje učitele, využívá učitel vizualizované prostředky k ovlivňování žáka. V situacích, které jsou svým kontextem odlišné od vyučovací hodiny a společných aktivit ve školním prostředí, např. cestování v dopravních prostředcích, návštěva kulturní, sportovní nebo jiné mimoškolní akce, kde je vyžadováno po žákovi udržení tichého režimu nebo alespoň ztišení, je vhodnější odklonit pozornost žáka k oblíbené činnosti, při které se minimálně mluví, než po něm vyžadovat striktní ticho.



Karta pro vizualizaci „TICHO“

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se na nácviku této dovednosti podílí dle pokynů učitele.
- Asistent pedagoga může realizovat nácvik, který je zpočátku vhodné provádět v individuálním vztahu nebo při aktivitách, kde je žák s pedagogem v přímém kontaktu.
- Asistent pedagoga využívá konkrétní vizualizované pomůcky, podílí se na jejich přípravě.
- Asistent pedagoga podporuje žáka při nácviku dovednosti, povzbuzuje ho k udržení pozornosti a k soustředění na podávanou informaci.

- Při nácviku dovednosti „být potichu“ při společných aktivitách dohlíží asistent pedagoga na to, aby situace byla pro žáka dostatečně přehledná (např. může být vizualizováno pomocí pořadí žáků, kteří odpovídají před žákem, což může být doba, po kterou má být žák potichu).
- Nácvik této dovednosti se prolíná do průběhu celého dne, např. i do přesunů v rámci výuky (přechod do tělocvičny, do jídelny).



Vizualizace přiměřeného chování s motivační pobídkou (gumový bonbon).

VYTVÁŘENÍ PODMÍNEK PRO ROZVOJ EMOCÍ

U většiny žáků z cílové skupiny je schopnost vnímat emoce, usměrňovat je a orientovat se pomocí nich v různých životních situacích narušená, což omezuje jejich úspěšnost v navazování sociálních interakcí s vrstevníky i s dospělými. Deficit v oblasti emočního vnímání (empatie, soucit, emoční sdílení) bývá při vzdělávání žáků velkou překážkou.

Žáci nedokážou odhadnout, jaké pocity svým jednáním vyvolají, obtížně se rozhodují na základě emočních reakcí druhých lidí, nedokáží číst a interpretovat emoce ve tvářích a pohybech druhých. Řada žáků není schopna stanovit pomocí emocí své priority v jednání, zaměřit pozornost a případně změnit náladu. Stejně tak je pro ně obtížné porozumět směsici emocí, identifikovat přechod od jedné ke druhé a pojmenovat je.

U některých žáků je možné vysledovat rovněž odlišnosti v emočním prožívání (např. dochází k rychlým změnám nálad, emoční labilitě, nízké frustrační toleranci, nedokáží prožívat radost, jsou stále rozladění, nespokojení).

Aby žáci získali emoční kompetence, je důležité vytvořit jim pro to podmínky, dlouhodobě s nimi pracovat na jejich rozvoji a nepodceňovat jejich nácvik.



PŘÍKLAD

Žákyně 5. ročníku s úzkostnou poruchou je individuálně integrovaná s podporou asistenta pedagoga ve třídě (ve třídě je ještě jeden integrovaný žák s vysokou mírou potřeby realizace podpůrných opatření). Dívka si často stěžuje na chování svých spolužáků, kteří se jí dle jejích slov smějí, nevhodně o ní hovoří, sledují, co dělá, apod. U dívky se projevují nepřiměřené emocionální reakce na domnělé chování spolužáků (křičí na ně: „Nedívej se na mne!“, „Proč o mně pořád mluvíš?“, „Proč za mnou chodíš?“; někdy dojde i k drobnému fyzickému napadení – strčí do spolužáka, udeří ho do zad).

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení této situace je třeba využít více podpůrných opatření, především z oblasti „Intervence“ (např. „Nácvik sociálního chování“, „Zvládání náročného chování“). Nicméně vytváření podmínek pro rozvoj emocí zůstává v tomto případě klíčovým podpůrným opatřením.

Žáci z cílové skupiny mají v emocionální oblasti deficity, které je závažně limitují v úspěšnosti navazování a udržování přiměřených mezilidských vztahů.

Žáci bývají často náchylní k sebepodceňování, odsuzování sebe sama a hledání chyb na vlastní osobě.

I kontrola vlastního chování bývá u nich problematická, často podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku a bývají náladoví.

U řady z nich se projevuje nízká frustrační tolerance, mnozí vykazují úzkostné projevy, jako jsou specifické strachy (z otevřených dveří, sušáků na toaletě, některých zvířat, věcí apod.), trvalá úzkost (ze smrti, nemoci, změny apod.), panické reakce, sociální fobie, separační úzkost. U některých žáků se můžeme setkat s výrazným střídáním nálad, které mohou vést až k depresím a paranoidním stavům, které jsou provázeny pasivitou, sebepodceňováním a v některých případech i deklarováním sebevražedných úmyslů.

Problémy dívky v kolektivu spolužáků vyplývají z obtížného chápání a nesprávného vyhodnocování emocí druhých na základě kontextu situace, mimiky druhých, jejich posturace, případně i intonace hlasu apod. (např. spolužák se baví s kamarádem, který mu vypráví humorný zážitek, směje se a při tom se zcela bezděčně podívá na dívku, která stojí v jeho zorném poli; jeho smích a pohled vedou k tomu, že si dívka myslí, že se jí spolužák vysmívá).

Pokud k takové situaci dojde, je třeba ji ihned s dívkou rozebrat a vysvětlit jí, že spolužák reagoval na kamaráda a jeho vyprávění, nikoliv na dívku. To, že se na ni podíval, nesouviselo s tím, že by si o ní něco myslel, že by se jí smál, ale při rozhovoru sledoval chvílemi dění ve třídě a přitom si povídal s kamarádem. V běžném životě se často stává, že např. i na ulici, autobusové zastávce se na nás někdo krátce podívá, ale to vůbec neznamená, že si o nás něco myslí. Při vytváření podmínek pro rozvoj emocí je nezbytné pracovat i se všemi žáky ve třídě, vysvětlovat problémy, které žáci z cílové skupiny s identifikací emocí mají. I v tomto případě je tedy možné přizvat k řešení problému oba spolužáky, kteří dívce vysvětlí, čemu

se smáli, o čem si povídali a že se jí to vůbec netýkalo a ani pohled na dívku nebyl ze strany spolužáka záměrný.

K podobným problémům dochází ve školním prostředí nejvíce během přestávek, a proto je třeba situaci monitorovat, být dívce nablízku a včas zasáhnout. Pokud není pedagog situaci přítomen, je obtížné ji zpětně řešit.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se podílí na nácviku identifikace emocí z výrazu tváře či postoje lidí v kontextu určité situace (např. je možné využít obrázky, rozebírat situace ve filmu, při četbě).
- Asistent pedagoga monitoruje situaci během přestávek a podílí se na řešení vzniklého problému.
- Pokud k problému dojde, pracuje na jeho rozebrání se žákem a vysvětluje, jak je třeba situaci vnímat (i s využitím vizuální podpory – rozkreslení celé situace, pokud má žák problém ji pochopit z verbálního vysvětlování).
- Dle pokynů pedagoga pracuje i s kolektivem třídy, vysvětluje odlišné reakce žáka z cílové skupiny a navrhuje, jak by spolužáci měli reagovat.
- Asistent pedagoga využívá konkrétní vizualizované pomůcky, podílí se na jejich přípravě.
- Vytváření podmínek pro rozvoj emocí se prolíná do průběhu celého dne, k problematickým situacím dochází hlavně o přestávkách, ale může k nim dojít i během vyučování, mimoškolních akcí apod.

4.9 ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Problémové chování (challenging behaviour) lze definovat podle Emersona takto: „*Kulturně abnormální chování takové intenzity, frekvence a délky, že fyzická bezpečnost osoby nebo druhých osob je ohrožená, nebo chování, které omezuje využívání běžných komunitních zařízení, nebo dokonce zapříčiní, že je jim přístup do těchto zařízení odepřen.*“ (Emerson, 2001)

Problémové chování nelze zaměňovat za vývojové poruchy chování, protože zahrnuje širší spektrum problémů, které se objevují u žáků z cílové skupiny. Důsledky problémového chování snižují funkční schopnosti těchto žáků nejen ve školním prostředí, ale také na veřejnosti, v domácím prostředí i v různých typech jiných zařízení.

Řešení problémového chování ovlivňuje řada faktorů, přičemž i výchovný přístup a osobnost pedagogů a rodičů hrají roli při vzniku a zvládnutí problémového chování. Nevhodné reakce, vyloučení z aktivit a nepřátelský postoj okolí může výskyt problémového chování zhoršit, popřípadě upevnit, naopak pozitivní náhled na chování dítěte, otevřenost a spolupráce pedagogů, rodičů a dalších zainteresovaných odborníků může výskyt problémového chování ovlivnit a v řadě případů snížit.

Většina žáků z cílové skupiny měla alespoň jednu epizodu, kterou můžeme označit jako problémové chování. Nejde jen o problémy spojené s agresivitou, sebezraňováním, stereotypním chováním, ale může se jednat i o pasivitu, malou iniciativu, hyperaktivitu, negativismus, problémy se spánkem, s příjmem potravy apod. **U určitého procenta žáků se mohou problémy v pubertě navýšit, ale i forma problémového chování se může změnit.**

Příčina, způsob, intenzita a frekvence problémového chování je různorodá. Celkový obraz problémového chování závisí na celkové tíži symptomatiky, osobnostních predispozicích dítěte, výchovném a terapeutickém přístupu v minulosti i současnosti. Některé problémové chování je naučené, jiné má biologický základ a běžnými výchovnými postupy či behaviorální terapií se nedaří odstranit. Podrobná analýza chování je nezbytným krokem ke **zvolení vhodné strategie, která povede k odstranění nevhodného chování (metoda se nazývá funkční analýza chování).** (Thorová, 2012)

Mnoho problémů v chování žáků z cílové skupiny je důsledkem základní diagnózy, nejčastější jsou:

- **Nedostatky v oblasti sociálních dovedností** (např. potíže s vyhodnocováním sociálních situací a s přiměřenými reakcemi na ně, snížená schopnost uplatnit různé sociální dovednosti v zátěžových situacích).
- **Komunikační obtíže** (omezená funkční komunikace vyvolává u žáků stres, ten se stává spouštěčem problémového chování, a to je pak komunikačním prostředkem, který žák využívá k naplnění svých potřeb).
- **Nevhodné prostředí a přístup** (nejsou respektovány specifické potřeby žáka vyplývající ze základní diagnózy, což u něj vyvolává napětí, které je spouštěčem problémového chování).
- **Nedostatky v oblasti myšlení a vnímání** (žáci bývají přecitlivělí, nebo naopak necitliví vůči některým podnětům, jinak vnímají a zpracovávají informace, což vede k uplatňování specifických vzorců chování, působících na okolí zvláště až nepřiměřeně).



PŘÍKLAD

Při pravidelné konzultaci poradenského pracovníka ŠPZ s učitelkou MŠ a asistentkou pedagoga u dítěte s dětským autismem se pedagožky nemohou shodnout při hodnocení chování dítěte. Paní učitelka popisuje, že dítě stále křičí, výrazně hlasově se projevuje, čímž ruší ostatní děti. Asistentka pedagoga nevidí toto chování jako problémové. Poradenský pracovník při konzultaci popisované chování také sleduje. Všichni zúčastnění se společně dohodnou na zmapování situace a na vytvoření analýzy chování.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení tohoto problému využijeme podpůrné opatření „Zvládání náročného chování“.

K hledání příčin a sledování konkrétního chování, které jsme u dítěte označili za problémové, postupujeme ve čtyřech krocích:

1. krok: zjevná a jednoduchá řešení. Vzhledem k tomu, že se **zúčastnění** neshodli na vymezení problému v chování, není možné společně najít řešení vedoucí k jeho změně. Proto je třeba pokračovat druhým krokem.

2. krok: k řešení problémového chování stanovíme hierarchie a priority. Vzhledem k tomu, že se u dítěte neobjevuje více druhů problémového chování, je možné analyzovat pouze výše popsané chování, které souvisí se začleněním do kolektivu. Důsledkem chlapcova chování je totiž nepřijetí kolektivem, jeho odmítání při hře. Dále postupujeme ke třetímu kroku.

3. krok: chování žáka zjevně nemá zdravotní příčinu, a proto přistoupíme ke kroku čtyři.

4. krok: funkční analýza chování, která představuje identifikaci okolností, které předcházejí určitému chování, případně následují po určitém chování, mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí a teprve na základě toho můžeme navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování. Intervenční postupy jsou po těchto krocích mnohem efektivnější. **K zaznamenávání chování můžeme použít tabulku, která při vyhodnocování zpřehlední výsledky a snadněji umožní navrhnout řešení problémového chování.**

Popis chování:

Jméno: Jiří

Pedagog: Alena Nováková

Datum	Popis chování	Místo, kde k problémovému chování došlo	Frekvence chování	Intenzita projevu chování	Doba trvání chování	Kdo byl přítomen problémovému chování	Předešlé intervence u daného problémového chování
8. 6.	křik dítěte	herna, volná hra dětí	5×	velmi hlasitý křik, ostatní děti se bojí	1× 2 min. 2× 30 s 1× 5 min. 1× 1 min.	učitelka, asistentka pedagoga	okřikování, domlouvání, snaha odvést dítě z herny
9. 6.	křik dítěte	herna, volná hra dětí	7×	velmi hlasitý křik, ostatní děti se bojí	2× 1 min. 2× 2 min. 3× 30 s	učitelka, asistentka pedagoga	okřikování, domlouvání, snaha odvést dítě z herny
10. 6.	křik dítěte	herna, volná hra dětí	4×	velmi hlasitý křik, ostatní děti se bojí	2× 30 s 1× 2 min. 1× 5 min.	učitelka, asistentka pedagoga	okřikování, domlouvání, snaha odvést dítě z herny

Analýza funkčnosti chování na základě zjištěných okolností:

Získání pozornosti	Získání věci	Získání smyslového podnětu	Únik z nepříjemné situace	Emoční reaktivita/ afektivní labilita	Verbální upoutání pozornosti	Uvolnění napětí	Splnění osobních potřeb	Jiné
Ano	Ano	-	-	Ano	-	-	-	-

Plán intervence:

Očekávané výsledky / alternativní chování	Navržená intervence / frekvence intervence	Poznámky	Podpis / čas
Výsledkem intervence je, že dítě přestane křičet v herně při volné hře dětí.	- doba pobytu v herně se zkrátí, - dopředu se naplánují činnosti, které bude vykonávat (pracovní schéma), - blízkost asistentky pedagoga	- nutná příprava vhodných činností a pomůcek k aktivitě, - rozdělení kompetencí mezi učitelku a asistentku pedagoga	

Z funkční analýzy vyplynulo, že dítě nekřičí tak často, jak paní učitelka uváděla, přesto je nutné toto chování považovat za problémové a věnovat mu pozornost (asistentka pedagoga původně toto chování za problémové neoznačovala). Rovněž je zřejmé, že chlapec křičí pouze při pobytu v herně, kde je v úzkém kontaktu s dětmi, často se dožaduje hraček, které nejsou aktuálně k dispozici, nebo křičí ve chvíli, kdy nemá pozornost dospělého.

Naplánováním aktivit předem a zajištěním pomůcek pro hru snížíme výskyt problémového chování, taktéž i přítomností asistenta pedagoga, který se bude zdržovat v blízkosti žáka a věnuje mu pozornost ve chvíli, kdy ji bude vyžadovat. I doba trvání aktivity v herně, která bude kratší než u ostatních dětí, přispěje k řešení problémového chování.

Po eliminaci tohoto chování prostřednictvím navržené intervence je možné přistoupit k tomu, aby se dítě samo učilo volit si aktivitu, případně se s potřebnou mírou podpory zapojilo do kooperace s ostatními dětmi.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se spolupodílí na provádění záznamů a jejich vyhodnocení.
- Spolupodílí se na návrhu intervence, která povede k eliminaci problémového chování, společně s učitelem, případně pracovníkem ŠPZ.
- Asistent pedagoga po dohodě s učitelem připravuje potřebné pomůcky (pracovní schéma, výběr hraček).
- Asistent pedagoga podporuje žáka při hře, věnuje mu pozornost, pokud si ji dítě vyžádá – zdržuje se v jeho bezprostřední blízkosti.
- Povzbuzuje ho k udržení pozornosti a k soustředění na hru.



PŘÍKLAD

Žák s Aspergerovým syndromem ve druhém ročníku střední zahradnické školy je integrován s podporou asistenta pedagoga ve třídě. Žák má pomalejší pracovní tempo, často nestíhá dopisovat všechny zápisy z hodin, písemné práce mu musí být připravovány předtištěné, aby nemusel opisovat zadání z tabule nebo přepisovat, co učitel diktuje. Pravidelně ve čtvrtletí, kdy by měl pracovat nejintenzivněji, se jeho tempo ještě více zpomaluje, žák přestává pracovat, jakoby sabotuje písemné práce (např. ve čtvrtletní práci z matematiky nevyřešil ani jeden příklad). Při rozhovoru se žákem není možné zjistit, proč nepracuje a zda si je vědom důsledků svého chování. Doma si dokonce začal stěžovat na bolesti hlavy a břicha.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení problémového chování žáka (hypoaktivita, negativismus, somatizace) využijeme více podpůrných opatření z oblasti „Intervence“, „Pomůcky“, „Hodnocení“, „Organizace“, „Úpravy obsahu výuky“.

Z uvedeného příkladu vyplývá, že žákova pasivita a negativismus pramení pravděpodobně ze stresu a přetížení, které souvisí se zvyšující se zátěží v období čtvrtletního hodnocení. Vzhledem k tomu, že žák není schopen sám problém pojmenovat, může působit až lhostejně k situaci. Pedagog by neměl podlehnout jednoduchému řešení problému, že je žák líný, ale hledat skutečné příčiny, které k pasivitě žáka vedou. Opět lze využít čtyři kroky vedoucí k analýze chování a navrhnout plán intervence, který by měl zlepšit žákovu situaci.

Po důkladné analýze je třeba přistoupit k návrhu řešení, při kterém bude využita širší škála podpůrných opatření. Např. bude nezbytné ve vyučovacích hodinách zadávat kratší úkoly, pořizovat mu zápisy nebo mu při tom pomoci, zátěž rovnoměrně rozložit do celého čtvrtletí, velké písemné práce rozdělit do menších celků.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se spolupodílí na provádění záznamů a jejich vyhodnocení.
- Spolupodílí se na návrhu intervence, která povede k eliminaci problémového chování, společně s učitelem, případně pracovníkem ŠPZ.
- Asistent pedagoga po dohodě s učitelem připravuje potřebné pomůcky (např. tištěné zápisy, kopie prezentací, formuláře na písemné práce).
- Asistent pedagoga podporuje žáka při práci, věnuje mu pozornost a podporu, pokud si ji žák vyžádá nebo pokud vidí, že selhává.
- Využívá funkční motivační systém, který odpovídá potřebám žáka.
- Asistent pedagoga informuje pedagogy o zvládnutí vyučovacích hodin, konzultuje rovnoměrné rozvržení požadavků, plánuje s pedagogem data ověřování učiva prostřednictvím zkoušení, testů, písemných prací apod.

- Učí žáka plánovat si přípravu na vyučování, rozlišit, co je aktuálně důležité a čemu nemusí právě věnovat velkou pozornost.
- Informuje rodiče o tom, na co je třeba se aktuálně připravit v rámci domácí přípravy.

Problémové chování žáků výrazně ovlivňuje vzdělávací proces. Ve většině případů ho lze eliminovat uplatňováním podpurných opatření, jejichž souhrn je u každého žáka jiný. U některých žáků však při veškeré snaze pedagogických pracovníků a s využitím různých podpurných opatření lze ovlivnit chování jen krátkodobě nebo se to nedaří téměř vůbec.

Jde zpravidla o agresivní chování (fyzické či verbální), které je směřováno na spolužáky i pedagogy, ale i na sebe samé (autoagresivita), negativistické postoje (odmítání spolupracovat, plnit zadané úkoly, ale i odmítání pomoci prostřednictvím asistenta pedagoga), nebezpečné chování (útěky, manipulace s nebezpečnými věcmi nebo i nebezpečná manipulace s běžnými pomůckami). Asistent pedagoga by neměl mít ambici řešit problémové chování žáka sám a ani by tím neměl být pověřován. Řešení závažnějšího problémového chování je týmový úkol, na kterém se musejí podílet pedagogové, pracovníci ze školských poradenských zařízení a také další odborníci (psychiatři, terapeuti, sociální pracovníci). Do týmu je nezbytné přizvat rovněž rodiče žáka, kteří v neposlední řadě musejí s navrženým postupem řešení problémového chování svého dítěte souhlasit. Je třeba říci, že eliminace problémového chování nemá často jednoduchá ani jednoznačná (optimální) řešení (mezi špatnými řešeními často hledáme to nejméně špatné).

4.10 METODICKÁ INTERVENCE SMĚREM K PEDAGOGŮM ZE STRANY ŠKOLNÍCH PORADENSKÝCH PRACOVÍŠŤ A ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ

Poskytování metodické podpory pedagogům, kteří vzdělávají žáky s PAS a dalšími psychickými onemocněními, je součástí náplně práce poradenských pracovníků. Je realizována prostřednictvím různých seminářů, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, konferencí a pracovních setkání. Pedagogové v rámci metodické podpory získávají nové poznatky z oblasti vzdělávání žáků s PAS a žáků s psychickým onemocněním, jsou vedeni k jejich využívání v praktických situacích, k výrobě pomůcek, k řešení modelových situací, na kterých se učí, jak se žáky z cílové skupiny pracovat.

Metodická podpora může být realizována také přímo ve školském zařízení buď při pravidelných konzultacích s poradenskými pracovníky, nebo dle situace a konkrétních potřeb pedagoga. Realizace konkrétní metodické podpory vychází ze školské legislativy a dále je

pak provedena na základě dohody mezi pedagogy a pracovníky školského poradenského zařízení, případně ve spolupráci s dalšími organizacemi a odborníky.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Asistent pedagoga jako člen pedagogického týmu využívá metodickou podporu k rozvoji svého profesního růstu a k získávání poznatků, které napomáhají k efektivní intervenci vůči žákovi. Asistent pedagoga se může účastnit různých plánovaných vzdělávacích akcí nebo může požádat poradenské pracovníky o individuální konzultaci k řešení konkrétních problémů, které v intervenci nastanou.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se účastní pravidelných metodických setkání ve školách a školských zařízeních jako člen pedagogického týmu.
- Účastní se setkání, která slouží k výměně zkušeností mezi asistenty pedagoga (např. formou kazuistických seminářů).
- Účastní se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (akreditované kurzy a semináře).
- Dle potřeb si může vyžádat individuální konzultaci k řešení aktuálních problémů.

4.11 VÝUKA PROSTŘEDNICTVÍM PODPORUJÍCÍ A ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Komunikace nemusí probíhat jen prostřednictvím slov. K tomu, abychom se dorozuměli se svým okolím, můžeme využívat různé komunikační prostředky, které mohou slova podpořit či přímo nahradit. Tyto alternativní formy komunikace však musejí být vždy individuálně zvoleny vzhledem k možnostem a potřebám konkrétního žáka a musejí být přizpůsobeny úrovni jeho abstraktního myšlení.

K nejčastěji používaným formám augmentativní a alternativní komunikace patří: **motorická komunikace, předmětová komunikace, podpůrná komunikace gestem a prostřednictvím znaků, komunikace obrázková (fotografie, kresby), psaná, tištěná atd.**

Řada žáků z cílové skupiny, především žáci s vývojovými poruchami, má problém s chápáním významu komunikace. Často nerozumějí jejímu účelu, slova jsou jen slova, obrázky jen obrázky, předměty jsou jen předměty. To, že tyto symboly mohou být prostředkem komunikace, se žáci musí postupně naučit.

Při výběru odpovídající formy komunikace musíme mít na mysli především její účel a možnosti žáka ji aktivně používat. Forma se nemusí podobat naší, často velmi abstraktní formě dorozumívání. Důležité je mít na mysli především účelnost a praktičnost komunikace, která bude pro žáka dostatečně konkrétní a vizuálně jasná.

Alternativní a augmentativní komunikační systémy, které jsou využívány u žáků s vývojovými poruchami, využívají dobrých vizuálně-prostorových dovedností těchto žáků, objasňují informace formou, které žáci rozumějí a která jim pomůže informace pochopit a udržet déle v paměti.

Při výuce prostřednictvím alternativní a augmentativní komunikace je vždy třeba zohlednit kontext, to je kde, s kým a za jakých podmínek žák komunikuje. Vzhledem k tomu, že řada žáků z cílové skupiny má problém se spontánní generalizací naučených dovedností, je pro ně složité naučit se používat komunikaci v různých situacích a s různými lidmi. Často se stává, že žák komunikuje jinak ve škole a jinak v rodině, což může být způsobeno mimo jiné i tím, že v určitém prostředí se mu dostává většího množství vizuálních podnětů.

Vyjádřit jednoduchá přání a potřeby přijatelnou formou je jedním ze základních prostředků komunikace, která otevírá bránu při navazování kontaktů a vztahů s okolím. Důsledkem nedostatečného množství komunikačních prostředků u těchto žáků je, že nejsou schopni komunikovat o svých základních potřebách, jsou frustrováni, a to může vyvolat a spustit problémy v chování. Žáci s vývojovými obtížemi nejsou schopni komunikovat o svých potřebách ne proto, že by nechtěli, ale většinou proto, že k tomu nemají dostatek prostředků. Využitím alternativní a augmentativní komunikace při výuce a její cílenou výukou je možné předejít mnohým nepříjemným a těžkým situacím v životě žáka, jeho rodiny i okolí, se kterým přijde do styku.

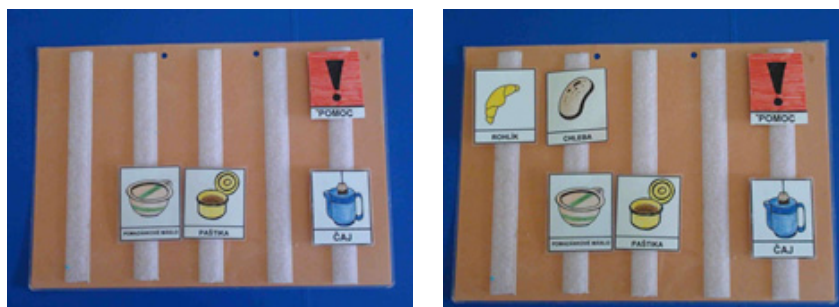
Žáci s vývojovými poruchami komunikují nejlépe v takovém prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám, a kde se cítí bezpečně a spokojeně. To vyžaduje spolupráci všech, kteří jsou zainteresováni na výuce těchto žáků.

Při jejich vzdělávání se nejvíce osvědčily vizualizované prostředky. Řada z nich byla speciálně vyvinuta pro výuku komunikace. Proces této výuky prošel v průběhu let vývojem. Jako nejefektivnější se v poslední době využívají **výměnné komunikační strategie**, z nichž nejznámější je Picture Exchange Communication System (PECS). V České republice byla vytvořena jeho alternativa, která je známá pod názvem Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Tento systém využívá vizualizovaných prostředků jako alternativy slov, k jejichž využití je dítě motivováno. Tím se učí rozumět významu komunikace a ovlivňovat své okolí přiměřeným způsobem k dosažení svých potřeb a přání. Základní ideou výměny je praktická komunikace, jejímž cílem je, aby bylo dítě při komunikaci aktivní a komunikace sama, aby se pro něj stala motivačním stimulem pro další komunikaci. (Čadilová, Žampachová, 2012)



PŘÍKLAD

Žák s dětským autismem a přidruženým mentálním postižením je vzděláván v rámci speciální třídy pro žáky s autismem. Ke komunikaci s okolím se učí používat Výměnný obrázkový komunikační systém. Nácvik probíhá zejména v praktických situacích, kdy je žák ke komunikaci motivován. Protože rád jí, je hodně motivován k vyžádání si jídla, při svačině ve škole se učí vybírat jídlo i ze dvou možností (již zvládne výběr pomazánkové máslo – paštika). V další etapě proběhne nácvik výběru pečiva (rohlík – chleba).



Ukázka stránek z komunikační knihy

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Kromě využití tohoto podpůrného opatření je třeba použít i další podpůrná opatření, zejména ze skupiny „Pomůcky“.

Žák pracuje s komunikační knihou, ve které má umístěny symboly (obrázky), kterým rozumí a se kterými je schopen aktivně pracovat. Než začneme se žákem používat při svačině výběr pečiva, je třeba si v individuální výuce ověřit, že žák symbolu pro chleba rozumí (dosud jedl vždy rohlík). Do jídelny ke svačině přichází s komunikační knihou, ve které najde list se symboly pro jídlo. Asistent pedagoga stojí poblíž a je připraven žákovi pomoci ve chvíli, kdyby si sám nedokázal z nabídky pečiva vybrat. Pokud žák vybere z komunikační knihy jeden druh pečiva, sundá ho z listu a přinese ho učiteli, čímž si vybrané pečivo vyžádá, nemusí asistent pedagoga zasahovat. Pokud se žák nedokáže rozhodnout a nejistě prohlíží obrázky, asistent pedagoga mu poskytne fyzické vedení a pomoc při výběru pečiva. Učitel mu ještě může pro snazší rozhodování ukázat reálný krajíc chleba a rohlík. Postupně je možné sortiment jídla rozšiřovat, žák se tak učí přiměřeně vybírat z více alternativ, čímž si také rozšiřuje slovní zásobu. Tímto způsobem je možné postupovat při nácviku alternativní komunikace i v jiných situacích (např. žák vybírá z nabídky her a hraček pro volnočasové aktivity, při výuce může tímto způsobem vybírat barvy při výtvarné výchově, materiály při pracovních činnostech).

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga jako člen pedagogického týmu pracuje s učitelem na systému rozvoje alternativní a augmentativní komunikace (AAK) pro konkrétního žáka.
- Podílí se na tvorbě pomůcek, které jsou při využití AAK zcela zásadní.
- V interakci se žákem dbá na to, aby alternativní komunikaci žák aktivně využíval (neomezuje samostatnost žáka, nepředjímá různé situace, nedělá nic za něj apod.).
- I ze strany asistenta pedagoga je třeba se žákem komunikovat prostřednictvím AAK s ohledem na jeho deficit v oblasti porozumění řeči.
- Dle pokynů učitele se podílí na nácviku AAK a jejím praktickém využití.
- Podílí se na zpracovávání dokumentace o průběhu nácviku AAK, která je výstupem pro nastavení plánu dalšího rozvoje.



SHRNUTÍ

Příklady, které jsou uvedeny u jednotlivých podpůrných opatření, by měly pomoci asistentům pedagoga představit si jejich roli při intervenci u žáků z cílové skupiny. Intervence zajišťuje ve školním prostředí komplexní rozvoj žáka a budování jeho kompetencí. Většina žáků z cílové skupiny potřebuje při vzdělávání individuální podporu, v jejíž realizaci je role asistenta pedagoga nezastupitelná. Asistent pedagoga je v přímém kontaktu s dítětem, podílí se na vytváření vzdělávacích strategií, často je první, který zjišťuje překážky při vzdělávání u konkrétního žáka, odhaluje limity dítěte a informuje o nich učitele, se kterým následně hledá jiné cesty k dosažení cíle. K tomu, aby asistent pedagoga svou roli v intervenci zvládl, je nezbytné, aby neustále získával teoretické poznatky, dokázal je prakticky využívat s ohledem na potřeby i možnosti konkrétního žáka, našel rovnováhu v míře podpory, kterou žákovi poskytuje, měl možnost konzultovat konkrétní problémy s pedagogy i s pracovníky školních i školských poradenských pracovišť.



LITERATURA

Použitá literatura

1. BONDY, A.; FROST, L. 2007. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2053-1.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.

4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s. ISBN 978-80-86856-32-2.
6. PELÁNOVÁ, V. 2010. *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem*. Tribun EU. ISBN 978-80-7399-114-2.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-17-8.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2010. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.
9. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-091-7.

Internetové zdroje

1. <http://www.apomucky.cz>
2. <http://www.autismus-a-my.cz>
3. <http://www.pecs.com>
4. <http://www.do2learn.com>
5. <http://www.widgit.com>
6. <http://www.petit-os.cz>



VYUŽITÍ POMŮCEK A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

5.1 ÚVOD

Využití různých druhů pomůcek ve vzdělávacím procesu žáků z cílové skupiny je zcela nezbytné. Tito žáci potřebují různé pomůcky ke zvládnutí organizace výuky, uplatňování přiměřených norem společenského chování, ke komunikaci i k vlastní výuce. K tomu je možné využít řadu běžně dostupných pomůcek, které je třeba v mnoha případech různě upravit, avšak mnoho pomůcek je třeba vytvářet s ohledem na konkrétní potřeby žáka.

Do této oblasti podpory jsou zařazena tato podpůrná opatření: „Didaktické pomůcky“, „Speciální didaktické pomůcky“, „Kompenzační a edukační pomůcky“.

V následujícím textu najdete různé příklady pomůcek, které jsou nejčastěji upravovány a vyráběny pro žáky z cílové skupiny. Tyto příklady by měly přispět k objasnění úpravy pomůcek a způsobu jejich výroby. Tvorba pomůcek pro žáky neklade meze kreativitě a existuje celá řada variant pomůcek, které vytvořili nejen pedagogové, ale i rodiče těchto žáků. Lze se tedy inspirovat nejen na těchto stránkách, ale i v literatuře a na webových stránkách, které jsou uvedeny v závěru kapitoly.

5.2 POMŮCKY

Výuka v dnešní době nestojí pouze na výkladu učitele, ale k jejímu zpestření, snazšímu objasnění a pochopení učiva využívají pedagogové řadu pomůcek včetně IT prostředků. Aplikace různých učebních pomůcek do výuky umožňuje využívat efektivnější výukové metody a výuka je v mnoha ohledech zajímavější jak pro pedagogy, tak i pro žáky. Žáci si díky pomůckám mohou osahat různé konkrétní předměty, mohou s nimi manipulovat, mohou je porovnávat i s jinými předměty, mohou pracovat se symboly a využívat různé možnosti zobrazení. Pomocí IT prostředků se učí vyhledávat různé informace, v tabletech či mobilních telefonech je řada aplikací, které umožňují rychleji a efektivněji pracovat s obrazovým materiálem i textem. V současné době je již na trhu také řada výukových programů, se kterými mohou pracovat díky technickému uzpůsobení žáci s různou mírou symptomatiky psychických poruch a onemocnění.

Pomůcky, které jsou vytvářeny pro cílovou skupinu žáků, jsou zhotovovány v souladu s principy metodiky strukturovaného učení tak, aby napomáhaly žákům orientovat se v učivu a názorně jim zprostředkovaly učební látku. Vzhledem k tomu, že jedním z principů zmíněné metodiky je individualizace, je nutností vytvářet takové učební pomůcky, které budou individuálně voleny pro konkrétního jedince a budou mu ve všem přizpůsobeny. To znamená, že většina pomůcek musí být vyrobena, což vyžaduje dobrou znalost metodiky a samozřejmě i znalost dítěte a jeho vývojových specifik.

Výuka je ve své podstatě velmi složitý proces, který ovlivňují různé faktory, jež se na něm přímo či nepřímo podílejí. K těmto faktorům patří především:

- Struktura a obsah výuky.
- Pedagog a jeho schopnost zprostředkovat učivo žákům, řídit jejich učební činnosti.

- Žák a jeho schopnost osvojování učiva.
- Didaktické prostředky, tj. učební pomůcky a technické vybavení umožňující zefektivnit výchovně-vzdělávací proces.

Výběr učebních pomůcek je výsledkem hodnocení a zvažování řady faktorů, které pozitivně nebo negativně ovlivňují výchovně-vzdělávací proces, a tím jeho efektivitu. Základním faktorem při výběru učebních pomůcek při aplikaci strukturovaného učení je **respektování vývojové úrovně žáka**. Většinu zvolených volně dostupných pomůcek tak musíme upravit. Jen malou část můžeme využít bez úprav, lépe řečeno – jen malá část běžných pomůcek může být užita pro malou část žáků, aniž bychom je přizpůsobili pro konkrétního žáka.

Při přípravě na výuku tedy musí pedagog ze souboru učebních pomůcek vybírat na základě určitých hledisek:

- Podle cíle výuky, ke kterému by mělo užití pomůcky vést.
- Vzhledem k vývojové úrovni žáka k jeho aktuálně dosaženým výsledkům ve vzdělávání.
- Podle podmínek realizace (vybavení třídy a školy).
- Na základě zkušeností a schopností konkrétního pedagoga.

Při používání učebních pomůcek při aplikaci strukturovaného učení by se měl pedagog řídit některými zásadami, které však nemusí mít vždy všeobecnou platnost:

- Nepopisujeme slovem to, co je žákům z pomůcky zřejmé.
- Pomůcky simulují objektivní skutečnost (s výjimkou pomůcky představující skutečný předmět).
- Některé pomůcky vyžadují realizaci pomocí IT prostředků (např. video, PC, tablet, iPad, mobilní telefon).
- Některé pomůcky nejsou účinné bez uvedení do souladu se speciálními metodami a dalšími pomůckami.
- Vytvářejí společný jazyk mezi pedagogem a žákem, což urychluje jejich vzájemnou kooperaci a zvyšuje efektivitu výuky.
- Silně motivují žáky k učení.
- Vysoce aktivizují, vytvářejí přechod od neúmyslné k úmyslné pozornosti.
- Pomáhají překonávat útlum, který je často přirozenou obranou organismu proti nadměrnému vyčerpání anebo reakcí na jednotvárnost a nudu.

Učební pomůcky se vyznačují velkou rozmanitostí, tvarovou i funkční odlišností. Z těchto důvodů je vhodné pomůcky klasifikovat a třídit, a tím vytvářet jejich přehledný systém. Při klasifikaci a kategorizaci pomůcek pro výuku lze užít různá hlediska. Jednou z variant je členění podle obsahové struktury pomůcek.

Originální předměty a reálná zobrazení	Konkrétní předměty (rohlík, bota, kostka, korále, tkaničky apod.), reálné vzory, pracovní a procesuální schémata v reálné podobě.
Symbolická znázornění a zobrazení	Karty – fotografie, obrázky, piktogramy, slovní karty; pracovní a procesuální schémata, denní režimy, rozvrhy hodin, mapy pro úkoly, vzory úkolů, kreslené sociální scénáře.
Strukturované úlohy	Krabice, desky, šanony.
Textové pomůcky	Pracovní listy, pracovní sešity, záznamové archy, učebnice, sociální scénáře.
IT prostředky; cvičení a programy	PC, notebook, netbook, tablet, iPad, komunikátory, DVD, programy na PC, audionahrávky.
Speciální pomůcky	Pomůcky pro tělesnou výchovu, šablony, haptické pomůcky.
Upravené společenské hry	Lota, pexesa, domina, mozaiky.

(Čadilová, Žampahová 2008)

5.3 PŘÍKLADY NEJČASTĚJI VYUŽÍVANÝCH POMŮCEK

KONKRÉTNÍ PŘEDMĚTY

Využívání konkrétních předmětů, reálných vzorů a zobrazení je při práci se žáky z cílové skupiny, především se žáky s poruchami autistického spektra, velmi často využívanou pomůckou.

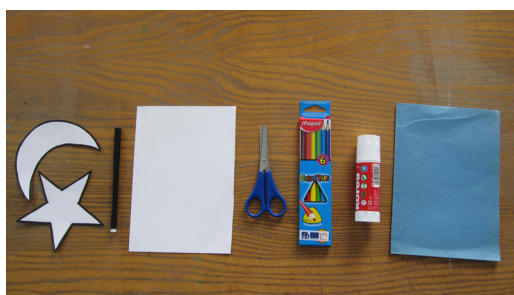
Výhodou využívání konkrétních předmětů je jejich dostupnost a reálné zobrazení skutečnosti, kterému rozumí i žáci se závažnějšími deficity v oblasti kognitivních funkcí. Tato reálná zobrazení jsou též důležitým prostředkem v rozvoji komunikace a slovní zásoby u žáků se závažnými vývojovými poruchami, především se symptomatickými poruchami řeči.

K samotnému použití je třeba i konkrétní předměty upravit. Pokud by mohlo dojít k jejich porušení během vzdělávání (např. dítě by mohlo kousnout do modelu jablka, mohlo by sníst symbol rohlíku, strkat do pusy a olizovat zástupný symbol pro kartáček na zuby apod.), upravujeme předměty a reálné vzory před použitím tak, že je opatříme obalem, nejčastěji je vložíme do průhledného sáčku se zipem. Po této úpravě také žák lépe chápe, že jde o zástupný symbol, a nemá tak většinou tendenci s předměty nevhodně nakládat.

Jako příklad uvádíme znázornění různých zástupných symbolů potravin a předmětů spojených s jídlem. Tyto předměty slouží ke komunikaci žáka s pedagogem při sebeobsluze. Podobným způsobem můžeme připravit zástupné předměty pro různé vzdělávací činnosti i volnočasové aktivity.



Ukázka využívaných konkrétních předmětů
(pomůcky pro komunikaci)



Dalším příkladem je vytvoření procesuálního schématu do předmětu pracovní činnosti, které slouží k „rozkrokování“ postupu při výrobě konkrétního výrobku.



Konkrétní předměty jsou využívány také při tvorbě denního režimu.

SYMBOLICKÉ ZNÁZORNĚNÍ A ZOBRAZENÍ

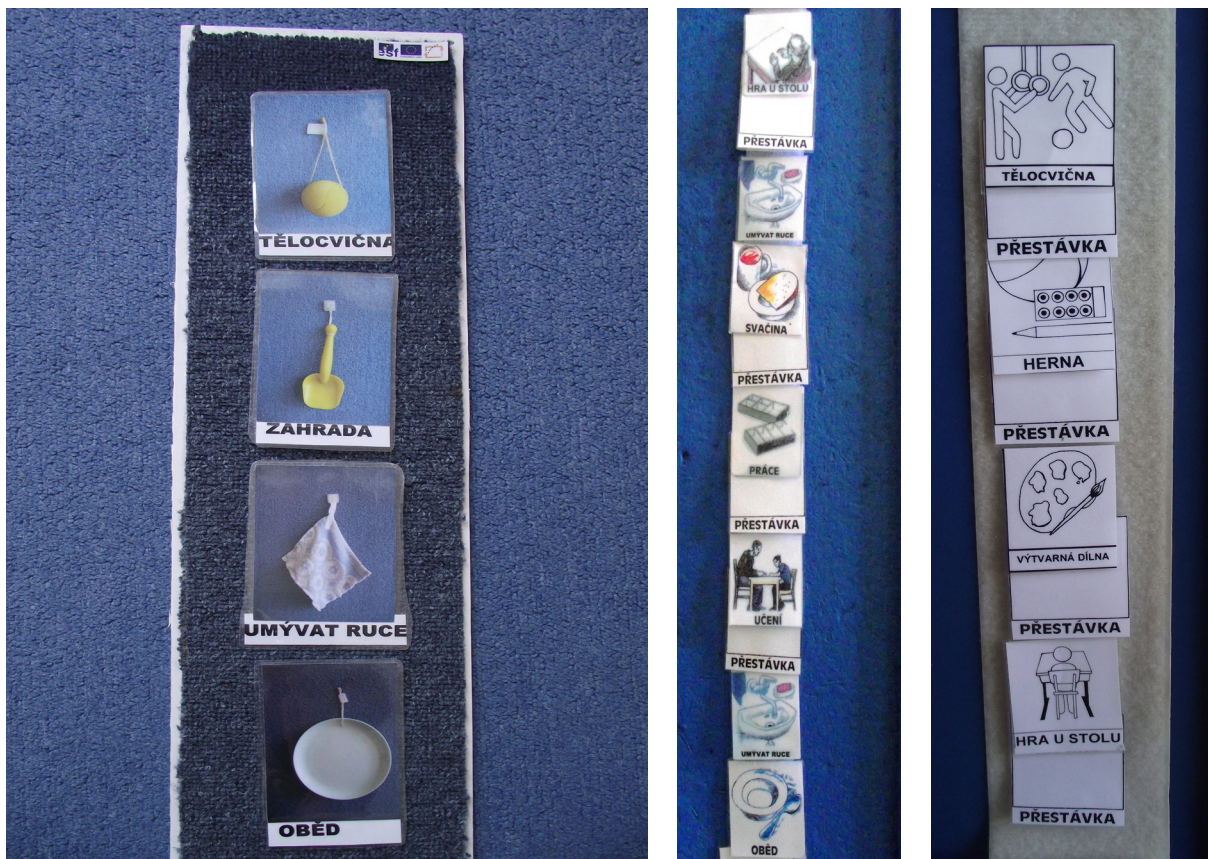
Pomůcky sloužící k symbolickému znázornění a zobrazení skutečnosti využívá velká škála žáků z cílové skupiny. Díky těmto pomůckám se mohou lépe orientovat v čase a prostoru, použitím pracovních a procesuálních schémat dokáží sami pracovat na úkolech ve více krocích, pomůcky jim pomáhají při orientaci na pracovní ploše, ale také v různých sociálních situacích. Pro symbolické znázornění využíváme dvojrozměrné karty, které jsou vždy opatřené nápisem shodným s předmětem nebo činností znázorněnými na kartě. Znázornění může být provedeno různými formami: fotografie, barevný nebo černobílý obrázek, piktogram, písemná forma, pokud žák umí funkčně číst (s porozuměním). Tyto karty je vhodné před použitím zalaminovat, což výrazně zvýší jejich životnost. Karty se mohou různě seskupovat, mohou z nich být tvořena pracovní a procesuální schémata, ale také rozvrhy a režimy. Mimo karty lze do této kategorie pomůcek zařadit také mapy sloužící k lepší orientaci na pracovní ploše nebo v úkolu jako takovém.

Tvorba pomůcek pro symbolické znázornění a zobrazení není sama o sobě nijak mimořádně náročná. Důležité však je, aby byly symboly vybrány ve shodě s potřebou žáka. Žák jim musí dobře rozumět, musí je umět sám používat a symboly ho nesmí nijak omezovat při práci.

DENNÍ REŽIM

Jde o symbolické znázornění, které usnadňuje časovou a prostorovou orientaci žáka. Jeho funkční využití je vždy závislé na individuálních možnostech konkrétního žáka. Při využití dvourozměrných symbolů (fotografií, obrázků, piktogramů) je nutné vždy posoudit míru symptomatiky dané diagnózy, intelektové schopnosti konkrétního žáka, jeho schopnosti v oblasti motoriky a percepce, které žákovi umožní denní režim aktivně používat. Aktivní používání znamená v nejjednodušší formě to, že jednotlivé symboly denního režimu žáci sami obsluhují a nosí je na místo výkonu dané činnosti. Používání vyšších forem denních režimů předpokládá schopnost vnímat a respektovat sled činností v přenosných denních režimech různých typů, listovat v diářích, číst záznamy v mobilních telefonech apod.

Upravený rozvrh hodin je také formou **denního režimu**. Symbolické zobrazení je však již na vysoké úrovni a lze ho použít jen u žáků s dobrými intelektovými schopnostmi.



Ukázky různých denních režimů složených z fotografií, barevných obrázků a lineárních obrázků

15. 3. - 19. 3. 2010

Týdenní plán – 4.ročník

	1. 08.00 – 08.45	2. 08.55 – 09.40	3. 10.00 – 10.45	4. 10.55 – 11.40	5. 11.50 – 12.35	Domácí úkoly
Po	ČJ – ml PL sešit ČJ-Š PS Pravopis (rod mužský) s. 1 / 1,2	M Pětiminutovka (PS Minutovky 2.díl) PS s. 13 / 1,3,4	VLA U s. 13 – 15 Velkomoravská říše	AJ Opakování slovíček PL U s. 30,31	ČJ – čt/ps Čítanka s.98 sešit – ČJ-psaní	AJ – nauč se slovíčka na pětiminutovku – Weather (U s. 30)
Út	ČJ – ml PL PS Pravopis (rod mužský) s. 2 / b,c,d,e	TV Canisterapie	M Pětiminutovka (PS Minutovky 2.díl) PS s. 14 / 2,3,4	AJ Pětiminutovka - Weather U s. 32, 33 PS s. 32 / 1,2,3	11.45 – 12.30h KERAMIKA	ČJ - PS Pravopis (rod mužský) s.
St	M PS s. 16 / 1 17 / 1,2,4,5	AJ	VLA U s. 16, 17 – Vznik českého státu...	ČJ čt/ps Čítanka s. 99 - 101 sešit – ČJ-čtení	11.45 – 12.15h KROUŽEK	M - PS Minutovky 2.díl s.
Čt	ČJ – ml Diktát – vzory podst.jmen rodu středního a ženského PL PS Pravopis (rod mužský) s. 3	TV	PŘÍ U s. 33-35 Rostliny na jaře	PT	HV	
Pá	ČJ – sl Vyprávění – dokončení příběhu	M Pětiminutovka (PS Minutovky 2.díl) PS s. 18 / 2 19 / 1,2	PŘÍ U s. 36, 37 Kvetoucí stromy a keře Význam kvet.rostlin	Vv / Pě Mandalý		M - PS s. 19 / 3

Ukázka týdenního rozvrhu

PRACOVNÍ SCHÉMA

Jde o sled zadaných úkolů nebo činností, které jsou naplánovány v rámci konkrétní časové jednotky. Ke znázornění používáme nejčastěji dvojrozměrné symbolické znázornění ve formě různých karet (fotografií, obrázků, piktogramů, psaných schémat). Při tvorbě pracovních schémat můžeme přistoupit ještě k různé míře vizuálního zpracování tak, aby žák dokázal se schématem funkčně pracovat, aby pro něj bylo schéma přehledné a aby se v něm žák dobře orientoval. K výrobě použijeme různé materiály (koberce, samolepicí tapety, textilie, barvy, barevné lepicí pásky apod.). U psaných pracovních schémat můžeme různě barevně vyznačit důležité části schématu nebo ty části schématu, které nejsou žákovi dostatečně jasné. **Bez individualizované vizuální podpory nebudou nikdy pracovní schémata dostatečně funkční.**

Psané pracovní schéma činností o přestávce:

1. Uklid' si do batohu věci: učebnici matematiky, školní sešit M1, domácí sešit M, pravítko a kalkulačku.
2. Z batohu vyndej na lavici věci na přírodopis: pracovní sešit, zápisník.
3. Zajdi si na záchod.
4. Umyj si ruce.
5. Vyndej si z tašky svačinu a sněz ji.
6. Až se najíš, všechno uklid', umyj si ruce a běž se projít na chodbu.
7. Až zazvoní, vrať se zpátky do třídy a sedni si do lavice.

PROCESUÁLNÍ SCHÉMA

Jde o vizualizovaný sled určité činnosti rozfázovaný na dílčí kroky. Ve školní práci je vhodné jejich využití např. při laboratorních pracích, při ovládnání počítačových programů apod. Procesuální schémata se dají dobře využívat také k nácviku sebeobslužných dovedností a vykonávání domácích prací. Při vytváření procesuálních schémat je nutné nejprve zvolenou aktivitu rozčlenit na jednotlivé kroky včetně přípravy vlastní aktivity (např. příprava nádobí k vaření, vaření čaje, výroba výrobku v pracovních činnostech, nácvik kotoulu v tělesné výchově). Rozkrokování činnosti musí být provedeno jako analytický proces se snahou rozpracovat danou činnost na co nejvíce dílčích kroků. Nejlépe je natočit provádění dané aktivity na video a při opakovaném přehrávání zaznamenat co nejvíce kroků. Analýzou vytvoříme jakési univerzální procesuální schéma, které ještě individuálně upravíme pro konkrétní dítě. Některé děti budou potřebovat více kroků, u některých postačí jen ty nejdůležitější (dokážou spojit několik dílčích kroků dohromady). Konkrétní počet kroků v procesuálním schématu upravujeme až v průběhu nácviku. **Obecně platí, že použití procesuálního schématu by mělo žákovi pomoci, a nikoliv jej při výkonu dané aktivity zdržovat.**

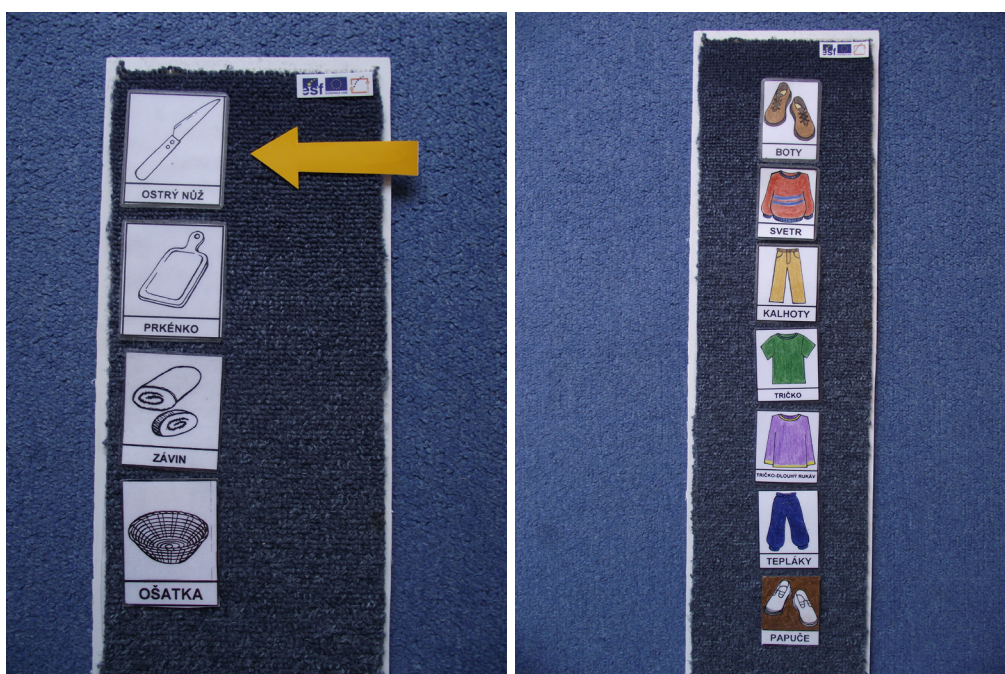
NÁCVIK PRÁCE S PROCESUÁLNÍM SCHÉMATEM

Při tvorbě a používání procesuálních schémat je důležité zachovávat metodické kroky, které pomohou žákům samostatně pracovat.

Základním pravidlem je řazení karet na liště buď zleva doprava, nebo shora dolů. Tím zajistíme, aby se v procesuálním schématu v průběhu prováděné činnosti žák dobře orientoval, a zajistíme také předvídatelnost ukončení dané činnosti.

Vizualizované prostředky, které použijeme při vytváření procesuálního schématu, mohou mít různou formu, od nejjednodušších (zástupné předměty) až po nejsložitější (písemné formy) nebo jejich různé vzájemné kombinace.

Forma procesuálního schématu musí vždy vycházet z individuálních potřeb žáka a musí být v souladu s hodnocením jeho schopností, žák musí procesuálnímu schématu rozumět a aktivně a funkčně ho využívat.



Krájení závinu

Převlékání

Ukázka procesuálních schémat

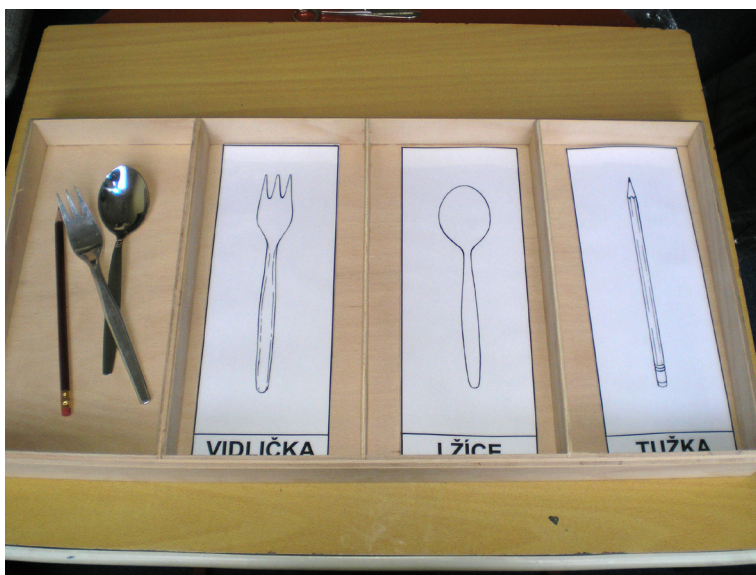
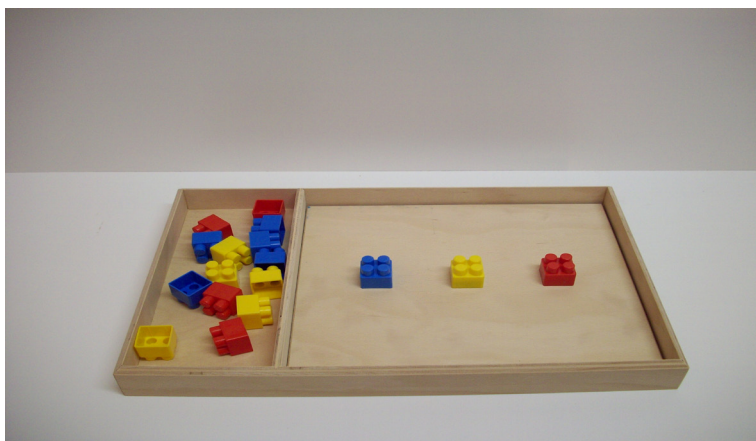
STRUKTUROVANÉ ÚLOHY

Jsou to úlohy s jasnou vizuální strukturou, která pomáhá žákovi lépe se v zadaném úkolu orientovat, a usnadňuje mu tak jeho splnění. Uspořádání zadaného úkolu je dáno většinou typem strukturované úlohy. Při jejím plnění je vždy využíváno pravidlo systému práce zleva doprava a shora dolů.

TYPY STRUKTUROVANÝCH ÚLOH

1. KRABICOVÉ ÚLOHY

Nejjednodušší formou strukturovaných úloh jsou krabicové úlohy. Uspořádání uvnitř krabice je dáno typem úkolu. Rozměry krabic a uspořádání uvnitř krabice se řídí velikostí a množstvím jednotlivých komponent, které tvoří danou úlohu. Krabicová úloha musí být přehledná, žák s ní musí snadno manipulovat, musí do ní dobře vidět a okraje krabice mu nesmí bránit v práci s jednotlivými komponenty. Krabice bývají z různých materiálů, nejčastěji z kartonu, překližky, dřeva nebo umělé hmoty. V současné době se dají krabice koupit v různých internetových obchodech, některé odkazy jsou uvedeny v závěru kapitoly. V krabicových úlohách převažují úlohy zaměřené na manipulaci s trojrozměrnými předměty a symboly.



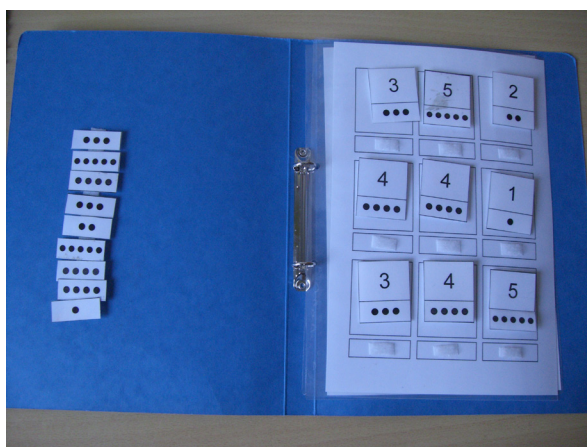
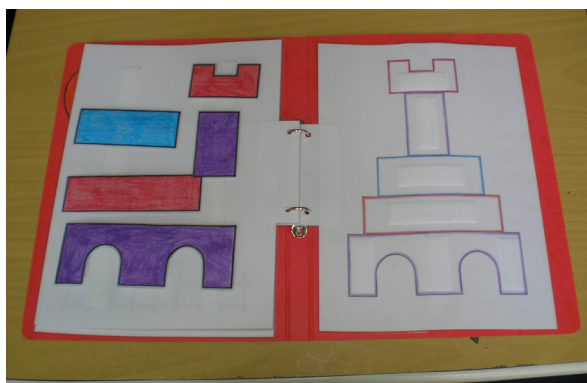
Ukázky krabicových úloh s různým vnitřním uspořádáním

2. ÚLOHY V DESKÁCH

Vyšší formou jsou strukturované úlohy v deskách. Stejně jako v krabici je v deskách pouze jedna úloha, kterou má dítě splnit. Vyšší obtížnost je dána otevřením desek, čili většími nároky na manipulaci s úlohou, dále zvýšenými nároky na orientaci na ploše a v neposlední řadě vyšší náročností vlastních úkolů, které již obsahují pouze dvojrozměrné komponenty. Velikost desek, které se pro tyto účely používají, je normalizována danými formáty (A4, případně A3).

3. ÚLOHY V POŘADAČÍCH (ŠANONECH)

Stupeň obtížnosti se zvyšuje tím, že do pořadače je vloženo současně několik úloh, které jsou řazeny za sebou. Dítě při manipulaci s úlohami musí umět listovat a přitom zachovávat pořadí jednotlivých úloh. Také manipulace s komponenty z levé strany pořadače na pravou (na levé straně jsou řazeny komponenty pro plnění úlohy, na pravé straně jsou vzory, tabulky apod., které dávají jasnou informaci, jak má dítě pracovat) zvyšuje obtížnost při plnění úkolu, neboť dítě musí překonat kroužkovou vazbu uprostřed pořadače, do které jsou vloženy jednotlivé úkoly. V případě, že dítě ulpívá na lesklých předmětech nebo ho kroužková vazba svádí k manipulaci, nelze takovému dítěti předkládat úkoly tohoto typu.



Ukázky úloh v šanonech

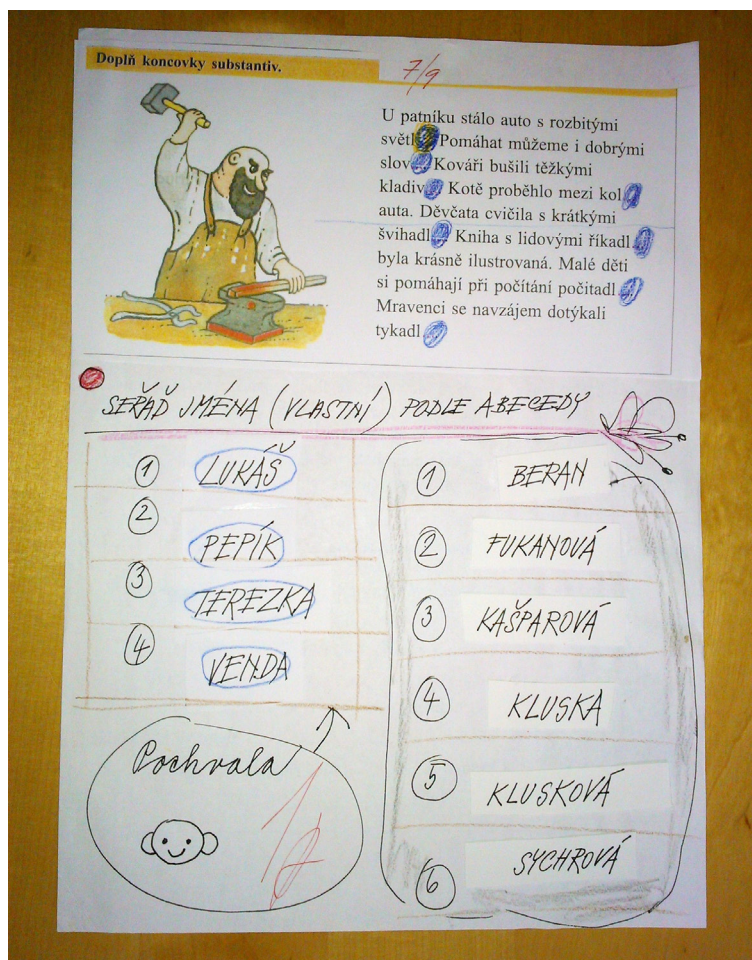
Všechny typy strukturovaných úloh se využívají především pro samostatnou práci, tedy pro ověřování naučených dovedností. Úkoly musí být voleny individuálně dle možností a schopností žáků tak, aby respektovaly jejich vývojovou úroveň a žák je byl schopen plnit zcela samostatně bez pomoci dospělého. Všechny úlohy předkládané v samostatné práci musí být předem procvičeny v individuálním nácviku.

TEXTOVÉ POMŮCKY

SEŠITY, PRACOVNÍ LISTY A UPRAVENÉ UČEBNICE

Tyto textové materiály lze považovat za nejvyšší typ, který již předpokládá velmi dobrou orientaci na ploše, dobré motorické schopnosti a většinou i zvládnutou dovednost čtení a psaní. Pro lepší manipulaci je vhodné pracovní listy vkládat např. do desek či pořadačů. U těchto typů strukturovaných úloh je třeba dávat pozor na to, aby zadání úkolu bylo jasné a zřetelně z něj vyplýval způsob jeho plnění.

Pro řadu žáků z cílové skupiny jsou běžné učebnice či pracovní sešity málo přehledné, obsahují příliš mnoho informací, obrázků, jsou přehuštěné, texty jsou psány malými písmeny, na vypracování cvičení je zde malý prostor, který vyžaduje již dobře zvládnutou dovednost psaní, apod. Žák se v těchto materiálech ztrácí, je stresovaný, že úkolu nerozumí nebo jej nedokáže splnit tak, jak by chtěl a pravděpodobně i uměl. Je důležité žáka při práci sledovat, a pokud není schopen samostatně pracovat a plnit úkoly, musíme pomůcky upravit a vytvořit podmínky pro to, aby mohl ukázat, co umí. Učebnice, pracovní sešity nebo listy můžeme rozstříhat a nalepit na papír nebo do sešitu ve větších rozestupech a menším počtu na stránku, vytvořit větší prostor na vypracování cvičení, jednotlivé úkoly výrazně označit a oddělit barevným podtržením. Někdy je nutné textový materiál zvětšit nebo zadání úkolů přepsat na počítači větším písmem, vytvořit písanky s většími řádky a pomocnými linkami apod. V pracovních listech musíme také jasně označit, kolik úkolů má žák splnit (symbol pro začátek a konec práce, barevné podtržení, zakroužkování, přeškrtnutí úkolů, které splnit nemusí, apod.). Vypracovávání úkolů usnadní žákům z cílové skupiny také používání nejrůznějších přehledů učiva, pravidel a vzorců (mluvnické kategorie, násobilka, chemické značky apod.), které si pro zapamatování musí déle procvičovat nebo které jim činí obtíže. Přehledy učiva by měly být graficky vhodně upraveny, aby je žák dokázal samostatně používat a aby kompenzovaly jeho handicap.



Ukázka upraveného pracovního listu

ZÁZNAMOVÉ ARCHY

Tyto archy se používají na zaznamenávání domácích úkolů a přípravy na vyučování jako takové, rozložení zkoušení, psaní písemných prací, testů, na hodnocení chování, používání WC, průběh samostatné práce, zvládnutí úkolů apod. Záznamové archy jsou důležitou součástí práce pedagogů se žáky z cílové skupiny. Jsou zdrojem důležitých informací pro další plánování postupu vzdělávání, organizování a eliminaci problémového chování. Slouží jako podklad pro dlouhodobější hodnocení žáka.

SOCIÁLNÍ SCÉNÁŘE

Sociální scénáře se používají k nácviku přiměřeného chování žáka v různých sociálních situacích (např. při uplatňování sociálních rutin, jako je přiměřený pozdrav, žádost o něco, poděkování, nakupování). Výhodou sociálních scénářů je možnost vizuálního znázornění celé situace, které může žákovi výrazně pomoci v orientaci. Ne vždy je třeba sociální scénář vytvářet, v řadě případů je možné využít části již zpracovaného komiksu či obrázkového příběhu z knihy, časopisu či filmu (např. Rychlé šípy, Simpsonovi, Kačer Donald, Pepek

námořník, Prasátko Pepina apod.). Využití komiksů či obrázkových příběhů s oblíbenou postavou může mít u žáka výrazný motivační charakter k napodobení stejného chování. Pokud sociální scénář sami vytváříme, můžeme použít např. fotografie, obrázky, loutky. Scénáře znázorněné fotografiemi nebo kresbou by měly být opatřeny textem. Pro vytváření sociálních příběhů se velmi dobře osvědčuje komiksový formát.

PŘÍKLAD

Zdravit lidi, kteří mě obklopují, je slušné. Když ráno přijdu do školy a převléknu se v šatně, jdu do třídy, odložím si batoh na své místo a jdu k paní učitelce. Podám jí ruku a řeknu: „Dobrý den, paní učitelko.“ Nesmím zapomenout se na ni podívat, což mi někdy dělá problém a paní učitelka mi to musí připomenout. Potom jdu za dětmi na koberec, kde si hrají. Než si začnu hrát, přivítám se s nimi. Neobcházím jednoho po druhém, ale všem najednou řeknu nahlas: „Ahoj.“ A počkám, až mi odpoví. Pak si můžu také hrát.



IT PROSTŘEDKY, CVIČENÍ A PROGRAMY

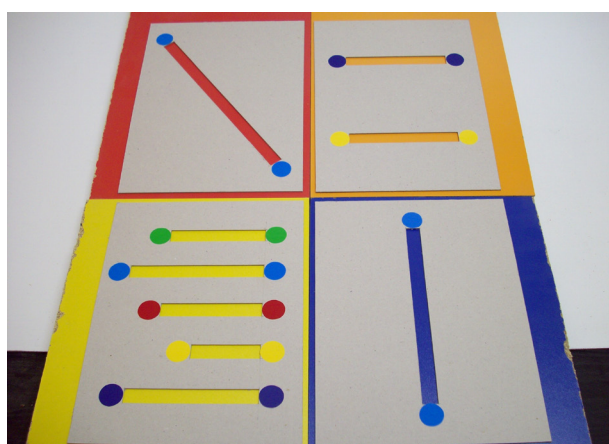
Do této kategorie pomůcek řadíme všechny technické prostředky, které mohou žákům z cílové skupiny usnadnit a zpestřit výuku. Jsou to např. PC, notebook, netbook, tablet, iPad, komunikátory, DVD, programy na PC, audionahrávky. Jejich používání bude vždy záviset na možnostech konkrétního žáka, na vybavení školy a na prostoru, který pedagog pro jejich využívání vytvoří. Mezi žáky z cílové skupiny jsou IT prostředky velmi oblíbené a činnosti na nich mohou být výrazně motivující.

SPECIÁLNÍ POMŮCKY

Jde o speciálně vyrobené pomůcky (např. pomůcky pro tvorbu strukturovaných úloh, sebe-obsluhu, pomůcky pro výchovné předměty, vizuální, haptické či zvukové pomůcky, šablony, vytvořené společenské hry), které pomáhají žákům z cílové skupiny lépe zvládnout vzdělávací proces a vytvářejí podporu při rozvoji nových dovedností (motorických, zrakových, sluchových, sociálních, komunikačních apod.). Využití těchto pomůcek napomáhá zvyšovat efektivitu vzdělávacího procesu a přispívá k větší samostatnosti a nezávislosti dítěte na okolí. Využitím speciálních pomůcek se učení může stát smysluplnější, snadněji pochopitelné, zajímavější a samo o sobě motivující. Speciální pomůcky často používáme v situacích, kdy rozvoj určité dovednosti běžnými metodickými postupy a s využitím dosud používaných pomůcek selhává.



Vizuální pomůcka pro nácvik dřepů v tělesné výchově



Šablony na psaní



Reproduktor – pomůcka ke znázornění hlasitosti žáka

UPRAVENÉ SPOLEČENSKÉ HRY

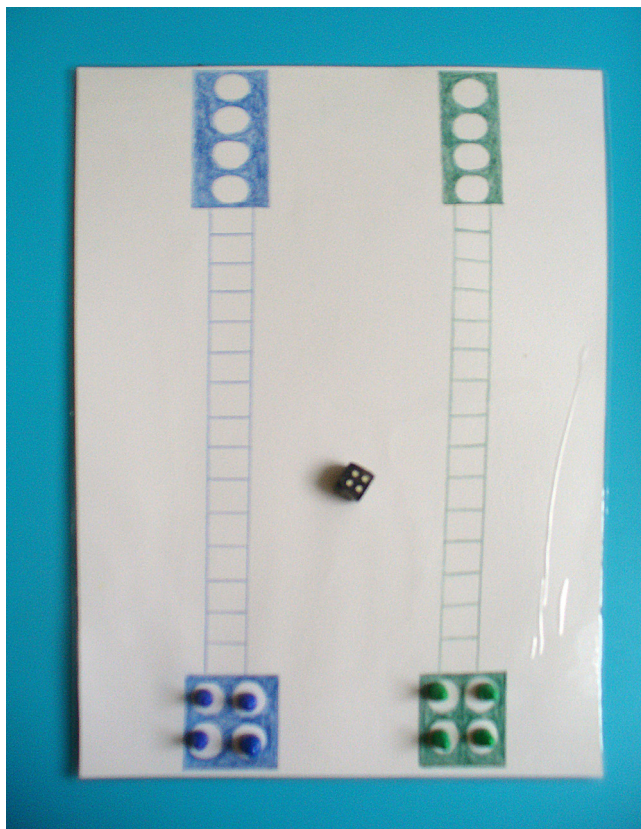
Pro začlenění žáka do kolektivu vrstevníků je hra jedním z důležitých prostředků k navazování přiměřených sociálních vztahů. Dříve než si děti začnou hrát spolu, musí zvládnout řadu dovedností, jejichž osvojení jim umožní rozvíjet kooperativní hru.

Jedním z deficitů, zejména u poruch autistického spektra, je narušená schopnost herních aktivit. Řada žáků s autismem preferuje samostatnou hru, ve které často uplatňují zvláštní zájmy, a spontánně si neosvojí vyšší vývojové úrovně hry. Proto je velmi důležité cíleně rozvíjet herní aktivity po jednotlivých etapách vývoje, a to vždy v souladu s vývojovou úrovní sociálních i rozumových dovedností. Pokud jednotlivé vývojové etapy nejsou respektovány, žák si nikdy plně neosvojí vyšší úrovně hry a jeho možnost zapojení do kolektivu vrstevníků tím bude výrazně limitována.

Při nácviku společenských her je třeba vycházet z možností konkrétních žáků, a to vzhledem k úrovni dané hry, včetně pochopení pravidel, doby jejího trvání, počtu hráčů a motivaci ke hře. Společenské hry jsou součástí volnočasových aktivit, jejich realizace není náročná na prostor a další materiální vybavení, takže je možné uplatňovat je během přestávek, volných hodin a při zájmovém vzdělávání.

Nácvik společenských her s žáky z cílové skupiny je třeba provádět s využitím strukturalizace a vizualizace v individuálním vztahu s dospělou osobou a v mnoha případech i s využitím vnější motivace, protože hra samotná nemusí mít pro žáka motivační charakter.

Teprve po zvládnutí hry je možné zahájit nácvik hraní se spolužákem, případně více hráči z řad vrstevníků. Pro nácvik je často třeba běžnou společenskou hru upravit (např. zjednodušit ji, zkrátit dobu hraní) nebo vyrobit hru novou, která bude uzpůsobena schopnostem konkrétního žáka.



Jednoduchá verze společenské hry na bázi Člověče, nezlob se!

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga se podílí na výrobě a úpravě pomůcek dle požadavků pedagoga a potřeb konkrétního žáka.
- Dle potřeb si může vyžádat individuální konzultaci s poradenským pracovníkem o využití, úpravě a výrobě vhodných pomůcek.
- Ve výuce sleduje, jak žák s pomůckami pracuje, a podle toho navrhuje učitelům jejich úpravu, případně výrobu pomůcky, se kterou bude žák schopen pracovat lépe.
- Podílí se na nácviku správného používání pomůcek.
- Účastní se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na téma tvorba učebních pomůcek a jejich praktické využití.



SHRNUTÍ

Výše uvedený text se zabývá kategorizací pomůcek, jejich popisem a poskytuje náměty na vytváření těch, které jsou při práci se žáky z cílové skupiny užívány.

Při výrobě a úpravě pomůcek je třeba vždy respektovat vývojovou úroveň dítěte, jinak nebudou plnit svůj účel. Rovněž tak znalost metodiky strukturovaného učení a její využití při úpravě a tvorbě pomůcek hraje významnou roli (dobře zvolená forma vizuální podpory, vhodně strukturovaný úkol, vyrobená pomůcka musí odpovídat potřebám konkrétního dítěte – pomůcka, se kterou jeden žák pracuje bez problémů, nemusí vyhovovat jinému žákovi). Rovněž zajištění variability pomůcek přispěje k vyšší motivaci žáků, a tím i snazší aplikaci naučených dovedností, než když je opakovaně používána stále stejná pomůcka.

Role asistenta pedagoga při tvorbě a úpravě pomůcek je nezastupitelná, je to jedna ze součástí náplně práce asistenta pedagoga. V rámci pracovního úvazku by měl mít asistent pedagoga vymezen prostor na přípravu pomůcek ve formě nepřímé práce. Pod vedením asistenta pedagoga pak žák s pomůckami pracuje a asistent pedagoga sleduje, jak se mu práce daří. Pokud má žák problém s použitím určité pomůcky, může snadněji reagovat na její úpravu, případně může vytvořit pomůcku, se kterou bude žák pracovat lépe.



LITERATURA

Použitá literatura

1. BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Rozvoj sociálních dovedností*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2013. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: PASPARTA. ISBN 978-80-905576-2-8.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2005. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-12-7.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-17-8.

9. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2010. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.
10. SCHOPLER, E.; LANSING, M.; WATERS, L. 2000. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč. ISBN 80-902494-3-4.
11. PELÁNOVÁ, V. 2010. *Obrázkový slovníček pro žáky nejen s autismem*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-114-2.

Internetové zdroje

1. <http://www.apomucky.cz>
2. <http://www.autismus-a-my.cz>
3. <http://www.do2learn.com>
4. <http://www.widgit.com>
5. <http://www.4bambini.cz>
6. <http://www.nomiland.cz>
7. <http://www.material-montessori.cz>
8. <http://www.petit-os.cz>
9. <http://www.benjamin.cz>
10. <http://www.aurednik.cz>
11. <http://www.autismspeaks.org/family-services/tool-kits>
12. <http://www.nationalautismresources.com/sensory-integration.html>
13. <https://play.google.com/store/apps/details?id=it.csp.t4a.toolsforautism>
14. <http://www.therapyshoppe.com/category/1033-autism-specialties>
15. <http://www.mayer-johnson.com/category/autism-asperger>



ÚPRAVY OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

6.1 ÚVOD

Tato oblast zahrnuje následující podpůrná opatření: „Respektování specifík žáka“, „Úprava rozsahu a obsahu učiva“, „Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu“ a „Obohacování učiva“.

Na většině z nich se asistent pedagoga nepodílí přímo, jejich využití je plně v kompetenci učitele, který dle schopností a možností konkrétního žáka upravuje obsah a rozsah vzdělávání. Podíl asistenta pedagoga při uplatňování výše uvedených podpůrných opatření spočívá v intenzivní spolupráci s učitelem, předávání zpětné vazby učiteli o chování, pracovním tempu a zvládnutí obsahu a rozsahu učiva, protože se pohybuje v bezprostřední blízkosti žáka, poskytuje mu potřebnou míru podpory v rámci dalších podpůrných opatření, a má tak přehled o tom, zda žák zvládá učivo jak po stránce obsahové, tak i jeho množství, které mu učitel zadává.

6.2 RESPEKTOVÁNÍ SPECIFIK ŽÁKA

Toto opatření reaguje na specifika vyplývající ze základní diagnózy žáka, přidružených diagnóz a nespecifických rysů, které často psychické poruchy a onemocnění doprovázejí. Prostřednictvím tohoto opatření je možné zohlednit nerovnoměrný vývojový profil, oslabení a narušení jednotlivých funkcí (např. kognitivních, jazykových, sociálních), poruchy aktivity a pozornosti, což se projevuje sníženou kvalitou koncentrace pozornosti a soustředění, schopnosti zapamatování a uchování předávaných informací. Může reagovat na přítomnost specifických poruch učení, vývojové poruchy řeči, vývojové poruchy motorických funkcí. Řada žáků z cílové skupiny je obtížně motivovatelná pro práci, prostřednictvím respektování specifík žáka v této oblasti a za použití dalších podpůrných opatření je možné nastavit funkční motivační systém. U některých žáků je nutné respektovat individuální pracovní tempo, kolísání pozornosti, výkyvy v práci a výkonech, zohlednit deficity v oblasti smyslové integrace a odlišnosti ve smyslovém vnímání. U žáků je též nutné v důsledku oslabení v oblasti představivosti a narušení exekutivních funkcí respektovat specifika v orientaci, v plánování a organizování činností. Oslabení v oblasti imitace vede ke snížené schopnosti učení, k nedostatečné či chybné aplikaci naučených dovedností do praxe a nízké schopnosti generalizace.

Při využití podpůrného opatření „Respektování specifík žáka“ je třeba využívat i další podpůrná opatření z jiných oblastí.



PŘÍKLAD

Žák s Aspergerovým syndromem, nízkofunkční, pasivní typ a se selektivním mutismem dochází do 2. ročníku střední školy, kde studuje tříletý učební obor zahradník. Je individuálně integrován s podporou asistenta pedagoga ve třídě. Žák ve škole nemluví, s pedagogy se

dorozumívá pouze písemně. Nepoužívá gesta, z výrazu tváře nelze rozpoznat jeho aktuální rozpoložení. Důležitá je zpětná vazba od rodiny žáka, neboť doma sděluje zážitky ze školy, komentuje události i jednotlivé situace. Pedagogové tak mohou reagovat na problémy, které žák doma popisuje, a mohou také s rodinou diskutovat o variantách a možnostech řešení. Ne vždy je výpověď žáka ve shodě s reálnou situací, proto je vzájemná korekce ze strany pedagogů a rodiny nezbytná.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Vzhledem k potížím žáka je nezbytné využití tohoto podpůrného opatření, ale je třeba se při jeho vzdělávání opírat i o další možná opatření, zejména z oblasti „Pomůcky“, „Organizace výuky“, „Intervence“ a „Hodnocení“.

Specifika žáka vyplývají nejen ze základní diagnózy (např. obtížně navazuje sociální vztahy, je pasivní, pracuje pomalým tempem, obtížně se vyrovnává se změnami, novými situacemi, neumí si organizovat práci v návaznosti na čas), ale i z přidružené narušené komunikační schopnosti. Žák ve škole s nikým nemluví, je schopen písemné formy komunikace, při které není sám aktivní, ale na kladené dotazy či jiné požadavky reaguje – odpoví, vyjádří se jednoslovně nebo kratší větou. Bez respektování všech uvedených specifík žáka by nebylo možné, aby žák absolvoval učební obor. Protože ho obor baví, zahradničení se věnuje i ve svém volném čase a také v praktickém vyučování si počíná dobře. Je proto předpoklad, že se tento obor stane jeho zaměstnáním. Ve vzdělávacím procesu má největší problémy s teoretickou výukou, bez využití podpůrných opatření a přímé podpory asistenta pedagoga se neobejde.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga podporuje žáka ve zvládnutí organizační stránky výuky (např. komunikuje s pedagogy i s rodiči, zajišťuje zápisy, podílí se na plánování zkoušení a písemných prací).
- Podporuje a motivuje žáka ke komunikaci s pedagogy i spolužáky písemnou formou.
- Podílí se na realizaci opatření, které zohledňuje specifika žáka, dle pokynů pedagogů (např. ověřuje porozumění učivu, pomáhá mu organizovat si práci v praktickém i teoretickém vyučování, upravuje mu písemné práce – zjednoduší obsah, rozdělí delší písemné práce na části, v některých případech s ním odchází pracovat mimo třídu).
- Pedagogům poskytuje zpětnou vazbu, jak si žák ve vyučování vede, co zvládá či naopak, co mu dělá problémy.
- Podílí se na zpracování dokumentace.

6.3 DALŠÍ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Jde o opatření „Úprava rozsahu a obsahu učiva“, „Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu“ a „Obohacování učiva“, na kterých se asistent pedagoga podílí jen nepřímo, a to výhradně na základě pokynů pedagoga.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga dává především pedagogům zpětnou vazbu z přímé práce se žákem o tom, zda je úprava rozsahu a obsahu učiva přiměřená a zda ji žák zvládá. Totéž realizuje v případě, že žák má rozloženo učivo do delšího časového období.
- Pokud je žákovi učivo obohacováno, sleduje, zda žák učivo navíc zvládá, nebo zda je třeba rozsah tohoto učiva snížit či naopak navýšit.
- Podílí se na zpracování dokumentace.



SHRNUTÍ

Podíl asistenta pedagoga na uplatňování podpůrných opatření z oblasti podpory „Úpravy obsahu vzdělávání“ se plně opírá o práci učitelů. Jeho role spočívá především v monitorování žáka a v předávání zpětné vazby pedagogům o tom, jak žák úpravy obsahu výuky zvládá a zda je schopen zadané úkoly v daném rozsahu plnit. To, jak žák reaguje na úpravy, které pedagog provede, nejlépe sleduje, zaznamenává (a poskytuje zpětnou vazbu) asistent pedagoga na základě každodenní přímé pedagogické práce, protože je ve výuce žákovi nablízku a může nejlépe posoudit, jak žák pracuje. Pokud má žák problém se zadanými úkoly, může asistent pedagoga snadněji reagovat na aktuální situaci a poskytnout přímou zpětnou vazbu učiteli, může tak pomoci k vyšší efektivitě žákova vzdělávání.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ATTWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-979-8.
2. BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.

5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-20-8.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-36-0.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-62-9.
9. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s. ISBN 978-80-86856-32-2.
10. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2005. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-12-7.
11. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-17-8.
12. SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.
13. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-091-7.
14. THOROVÁ, K. 2008. *Školní pas pro děti s PAS*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.
15. THOROVÁ, K. 2008. *Výjimečné děti – Aspergerův syndrom*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.



HODNOCENÍ ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

7.1 ÚVOD

Oblast podpory „Hodnocení“ a konkrétní podpůrná opatření, která jsou její součástí („Individualizace hodnocení“, „Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků“), aplikujeme v případě, že žáci z cílové skupiny nejsou schopni v důsledku oslabení kognitivních funkcí plnit očekávané školní výstupy nebo mají potíže v oblasti jazyka a jazykových funkcí. Opatření v oblasti hodnocení žáků je možné využít v případě oslabených sociálních a emočních dovedností, při deficitech v oblasti představitivosti a narušení exekutivních a motorických funkcí. Rovněž oslabení smyslové integrace může u některých žáků způsobit, že nejsou schopni plnit očekávané školní výstupy.

Prostřednictvím tohoto podpůrného opatření je možné přistoupit k úpravě způsobů prověřování učiva v dílčím i celkovém individualizovaném hodnocení, které vychází z respektování vývojové úrovně, specifických zvláštností vyplývajících ze základní diagnózy, přidružených poruch a onemocnění, nespecifických rysů a aktuálního zdravotního stavu.

Způsoby a formy prověřování učiva a hodnocení dosažené úrovně je třeba přizpůsobit typu školního zařízení (jinak jsou prověřovány znalosti a dovednosti žáků a prováděno hodnocení v mateřské škole, jinak v základní škole).

Cílem průběžného i celkového hodnocení žáka za určité období je objektivně posuzovat a hodnotit dosaženou úroveň vzdělávání dítěte, plánovat reálné cíle pro další období v návaznosti na výstupy z hodnocení žáka, kontinuálně rozvíjet všechny oblasti vývoje a navrhovat vhodné motivační stimuly.

Hodnocení lze realizovat prostřednictvím různých forem, mezi které patří slovní, písemná či kvantitativní forma. Volba vhodné formy vychází z individuality konkrétního žáka. Totéž platí pro užití metody (např. ústní, písemná) a typy hodnocení (např. krátkodobé, dlouhodobé, průběžné), které pedagog používá při prověřování učiva a hodnocení žáka.

7.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ OBLASTI „HODNOCENÍ“ ZAMĚŘENÁ NA CÍLOVOU SKUPINU ŽÁKŮ

Obě podpůrná opatření, „Individualizace hodnocení“ a „Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků“, si kladou za cíl zohlednit specifické zvláštnosti žáků a nehodnotit pouze jejich výkony, ale také postihnout nejen ty oblasti, v nichž žák dosahuje dobrých výsledků, ale i ty, ve kterých selhává a kde je třeba využít i dalších oblastí podpůrných opatření, aby vedená intervence byla efektivní a smysluplná.

Na individualizaci hodnocení se podílí celý tým pedagogických pracovníků, kteří se žákem pracují, tedy i asistent pedagoga. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je žákovi nablízku, pracuje s ním v průběhu vzdělávacího procesu, podílí se na tvorbě pomůcek i na dokumentaci o dosažených výsledcích žáka, jeho informace, které pedagogovi poskytne

o úrovni zvládnutí jednotlivých dovedností, o úskalí při plnění některých úkolů i o chování žáka, jsou pro komplexnost hodnocení a stanovování další intervence klíčové.

Součástí hodnocení je rovněž hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí v souladu s rámcovými vzdělávacími programy pro všechny typy škol. Tyto kompetence, které jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností a postojů i hodnot, jsou důležité pro osobní rozvoj a budoucí uplatnění žáka. Jejich osvojování je dlouhodobý proces a úroveň klíčových kompetencí, které žáci v průběhu vzdělávání dosáhnou, nelze považovat za ukončenou. Získané kompetence v průběhu vzdělávání tvoří základ pro další navazující vzdělávání a konečně i vstup do samostatného života a pracovního procesu. Vzdělávací proces je tedy na jedné straně prostředek k osvojení klíčových kompetencí, na straně druhé vede postupně naplňování klíčových kompetencí ke zkvalitňování vzdělávacího procesu.

U žáků z cílové skupiny, jimž v řadě případů brání základní diagnóza, případně přidružené poruchy a onemocnění, v naplnění jednotlivých klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), může využití vhodných způsobů a forem jejich hodnocení přispět k naplnění kompetencí v maximální možné míře v souladu s možnostmi každého z nich.



PŘÍKLAD

Žák 5. ročníku s diagnózou atypický autismus, s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti má ve vyučovacích hodinách problémy s udržením pozornosti a s motivací při plnění úkolů. Chlapec je individuálně integrován s přítomností asistenta pedagoga ve třídě. Pedagogický tým, který ve třídě vyučuje, musí pro žáka organizačně i obsahově upravovat průběh vzdělávacího procesu. Pro to, aby žák pracoval průběžně celou hodinu, bylo potřeba využít celé škály podpůrných opatření z různých oblastí, především z oblasti „Organizace výuky“ a „Intervence“. Chlapec v současné době využívá v hodinách pracovní schéma, kde je vyznačen průběh hodiny včetně motivačních pobídek a relaxačních přestávek. Asistent pedagoga průběžně sleduje práci žáka a hodnotí, jak pracuje s pracovním schématem, jak dodržuje stanovený postup práce v hodině, jak na něj působí motivační pobídky a zda využívá relaxační chvíle k odpočinku. Na konci hodiny s chlapcem vše zhodnotí. Hodnocení předává vyučujícímu, který vyhodnotí práci chlapce a případně ho za dobře odvedenou práci odmění.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

S ohledem na popsání příkladu je souběžné využití několika podpůrných opatření klíčovou strategií při práci se žákem. Úloha průběžného individualizovaného hodnocení je zde nezastupitelná, stejně jako podpora asistenta pedagoga. Pokud by žák nebyl hodnocen průběžně při práci, mohlo by být hodnocení pedagoga velmi subjektivní a nemuselo by odpovídat reálné situaci. Vzhledem k problémům se soustředěním, které žák má, je pravděpodobné, že na počátku hodiny bude pracovat lépe, než je tomu ke konci hodiny. To znamená, že

na kladené požadavky z posledních minut vyučování chlapec většinou již reaguje s menším efektem. Hodnocení toho, jak pracuje v průběhu celé hodiny a jak postupuje v jednotlivých etapách, které jsou vytyčeny pracovním schématem, je pro vyučujícího důležitá zpětná vazba, která mu umožní upravovat pracovní schéma, motivaci i organizaci výuky tak, aby žák využil vyučovací hodinu co nejefektivněji.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga průběžně hodnotí práci žáka a dokumentuje jeho práci.
- Asistent pedagoga je žákovi nablízku, aby mu mohl v průběhu vyučování dodat potřebnou podporu.
- Dává vyučujícím zpětnou vazbu z přímé práce se žákem o tom, zda žák pracuje, zda zadané učivo přiměřeně zvládá.
- Na konci hodiny se žákem probere její průběh, zhodnotí a ocení jeho práci.
- Podílí se na zpracování dokumentace.



SHRUTÍ

Aby bylo hodnocení reálné a stalo se východiskem k nastavení další intervence, je třeba důsledně respektovat vývojovou úroveň žáka, stanovenou diagnózu a z ní plynoucí deficity a specifické zvláštnosti i aktuální zdravotní stav žáka z cílové skupiny. V hodnocení je nezbytné vyvarovat se formalismu a aplikovat individuálně zvolené metody, formy a typy hodnocení. Důležité je rovněž uplatňování důsledné individualizace ve způsobech a formách prověřování učiva a v hodnocení. Při hodnocení žáka je třeba objektivně posuzovat výsledky práce konkrétního žáka bez ambice srovnávat jeho výsledky s ostatními žáky ve třídě. Je třeba zpracovávat velmi konkrétní hodnocení tak, aby bylo co nejobjektivnějším posouzením dosažených výsledků a následovat mohla i přiměřená další intervence. Klíčovým prvkem je jednota pedagogického týmu v přístupu k hodnocení žáka, při kterém má svou významnou roli i asistent pedagoga.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.

3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s. ISBN 978-80-86856-32-2.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2005. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-12-7.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2006. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-17-8.

Internetové zdroje

1. <http://rvp.cz>



PŘÍPRAVA NA VÝUKU A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

8.1 APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Vytváření vhodných podmínek pro domácí přípravu žáka na vyučování je jedním ze základních předpokladů pro úspěšné osvojování učiva. Žáci z cílové skupiny většinou v důsledku základní diagnózy nedosahují adekvátních výsledků při domácí přípravě jako jejich zdraví vrstevníci. Většina žáků má zvýšené nároky na upevnění učiva, potřebuje více času a příležitostí k zafixování probíraného učiva, jeho utřídění a zařazení do systému vědomostí.

Řadě rodičů žáků z cílové skupiny je třeba zprostředkovat informace o konkrétním zadání domácí přípravy, o jejím celkovém rozsahu, případně obsahových úpravách (např. žák má napsat tři řádky v písance, spočítat dva příklady na jednu početní operaci, zatímco ostatní žáci píší celou stránku a počítají pět příkladů s použitím dvou početních operací) a o rozsahu opakování učiva, které je součástí přípravy na zkoušení či písemné práce.

Role asistenta pedagoga spočívá v tom, aby v nižších ročnících zapisoval žákovi požadavky na domácí přípravu, případně přímo na žáka dohlížel, zda si je zaznamenává. U starších žáků asistent pedagoga sleduje, zda si žák zaznamenává obsah domácí přípravy, případně ho upozorní, aby to udělal. K úspěšné aplikaci tohoto opatření může přispět i elektronické informování rodičů o obsahu zadání domácí přípravy, na které se asistent pedagoga rovněž může podílet. U starších žáků pomáhá vytvořit dlouhodobější plán přípravy, do kterého jsou zahrnuty i dlouhodobější úkoly (referáty, projektové úkoly, prezentace, povinná četba a čtenářské deníky apod.).



LITERATURA

Použitá literatura

1. BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. 2010. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-20-8.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-36-0.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-62-9.



SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA ŽÁKA A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

9.1 APLIKACE PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

I když legislativně není v rámci školství tato oblast podpory vyřešena, přesto u žáka z cílové skupiny musí být zajištěna sociální a zdravotní podpora. V této oblasti jsou aplikována tato podpůrná opatření: „Odlišné stravování“, „Podávání medikace“, „Spolupráce s externími poskytovateli služeb“. Pokud není tato podpora žákovi poskytnuta, je problematické zajistit docházení tohoto žáka do školského zařízení. Podíl školy na realizaci těchto opatření je prováděn v souladu s požadavky zákonných zástupců žáka.

Řada žáků s psychickými poruchami a onemocněními je pravidelně medikována a bez správného podávání medikace je ohroženo celkové fungování žáka. U některých onemocnění může včasné nepodání pravidelné dávky léku způsobit i ohrožení života.

U řady dětí ovlivňuje medikace jejich celkové fungování i chování a pro lékaře, kteří medikaci nastavují a průběžně upravují, jsou informace o chování takového žáka velmi důležité. Proto je v tomto ohledu nezbytná pružná spolupráce lékařů, rodičů i pedagogů.

Některé psychické poruchy a onemocnění přímo souvisejí s poruchami příjmu potravy, jiné jsou těmito poruchami doprovázeny. Z tohoto důvodu je třeba ve školním prostředí aplikovat taková opatření, která umožní, aby bylo zajištěno pravidelné stravování takového žáka. Vlastní realizace opatření je prováděna v souladu s možnostmi školy (možnost uvaření nebo objednání dietního jídla, umožnit dítěti přinést si jídlo z domova a zajistit jeho konečnou přípravu, úprava prostoru ke stravování apod.), s možnostmi personálního zajištění, na kterém se významnou měrou může podílet asistent pedagoga, a v souladu s potřebami konkrétního žáka (např. stravování v pravidelných intervalech).

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Dle pokynů pedagoga se podílí na aplikaci tohoto opatření (zajišťuje podávání medikace, dohlíží na podávání jídla a dodržení pravidelných intervalů stravování).
- Podílí se na zpracování dokumentace o konkrétním žákovi, u pravidelně medikovaných žáků k ovlivnění chování i jejich funkčnosti poskytuje zpětnou vazbu odborníkům – lékařům a zákonným zástupcům.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. a kol. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2010. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.

4. JŮN, H. 2010. *Moc, pomoc a bezmoc*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-590-5.
5. MICHALÍK, J. 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
6. SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.
7. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-367-091-7.
8. UZLOVÁ, I. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

10

PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

10.1 ÚVOD

Při začlenění žáka z cílové skupiny do kolektivu vrstevníků sehrává důležitou roli pedagogický tým, který se žákem ve školním prostředí pracuje. Postoje pedagogů k takovému žákovi odrážejí postoje dalších žáků ve třídě.

Vzhledem k tomu, že na žákovi s psychickým onemocněním většinou není na první pohled nic nápadného a jeho zvláštnosti v chování jsou odhaleny až časem, je důležité chovat se k němu jako k jinému žákovi, případně ostatní žáky preventivně diskrétně seznámit se zvláštnostmi žáka. Tento úkol spočívá především na třídním učiteli, avšak i asistent pedagoga může do určité míry pomoci v postupném začleňování takového žáka do kolektivu.

K vytváření příznivého klimatu ve třídě a začleňování žáka z cílové skupiny do vrstevnické skupiny je nezbytná každodenní práce pedagoga i asistenta pedagoga s kolektivem třídy, spočívá v poskytování informací o specifických projevech žáka, v hledání způsobů, jak mohou vrstevníci těmto spolužákům pomoci a porozumět jim. Touto prací se dá předcházet případným patologickým jevům ve skupině.

10.2 KLIMA TŘÍDY

Podpůrné opatření „Klima třídy“ přispívá ke snazšímu zapojení žáka z cílové skupiny do kolektivu vrstevníků, k vytváření podmínek pro vzájemnou spolupráci a porozumění mezi žáky, bez snahy normalizovat žáka s psychickým onemocněním.

Cílem tohoto podpůrného opatření je vytvoření takové atmosféry, ve které se vrstevnická skupina učí přijímat odlišnost, stává se tolerantnější a vnímavější k potřebám jiných. Důležitým prvkem snahy ovlivnit klima třídy je vedení rozhovoru se žáky, který může provést třídní učitel nebo pracovník školního poradenského pracoviště nebo školského poradenského zařízení. Je nezbytné, aby s rozsahem poskytovaných informací o žákovi z cílové skupiny souhlasil jeho zákonný zástupce. Rozhovor by měl spolužákům objasnit jeho specifika v chování (nemusí zaznít diagnóza) a na jeho základě je vhodné domluvit ve třídě způsob chování a poskytované pomoci vůči integrovanému žákovi. Po tomto rozhovoru by měli pedagog a asistent pedagoga průběžně sledovat chování žáků a přiměřeně jim pomáhat. Rozhovory by se měly opakovat, žáci by si měli vzájemně vyměňovat zkušenosti a diskutovat o tom, jak se jim pomoc i tolerance daří. Současně by měli mít i možnost vyjádřit, co jim na spolužákovi s postižením vadí, a radit se, jak překonávat tyto problémy. Rozhovory s vrstevnickou skupinou vždy probíhají bez přítomnosti žáka s postižením.

Při zapojení žáka s psychickým onemocněním do kolektivu je důležitým faktorem asistent pedagoga, který vytváří žákovi prostor při přiměřeném navazování kontaktů s vrstevníky. Asistent pedagoga pomáhá žákovi v konkrétních situacích vystihnout správný čas k navázání kontaktu (např. spolužáci provádějí aktivitu, ve které by žák mohl být úspěšný; žák je aktuálně odpočatý, klidný a jsou vytvořeny všechny předpoklady k úspěšnému zapojení a interakci se spolužáky; žák má k dispozici něco, čím by mohl upoutat pozornost

ostatních – zajímavou hračku, knihu apod.; spolužáci se věnují tématu, které zajímá i žáka a ke kterému má co říct) a současně mu poskytuje podporu, jak a jakým způsobem do vztahu s vrstevníky vstoupit (vhodné oslovení, formulace, jak začít rozhovor, jak se zapojit do hry apod.), jak začít a udržet vzájemnou komunikaci při činnosti. Pokud se podaří žáka zapojit mezi spolužáky a žák je aktuálně v kontaktu s vrstevníky úspěšný, je třeba, aby asistent pedagoga sledoval průběh společné aktivity a ve chvíli, kdy žák začíná selhávat, mu pomohl, povzbudil a motivoval ho pro další spolupráci. Stejně tak je důležité, aby asistent pedagoga sledoval také reakce spolužáků a případně s nimi mluvil o zapojení žáka a vysvětloval jim důvody jeho odlišného chování.

Pro rozvoj dobrého klimatu třídy je důležitá podpora pedagogického týmu, který ve třídě pracuje. I přes veškerá opatření, zajištění informovanosti může dojít k situacím, které nelze dopředu předvídat a musí se řešit ve chvíli, kdy problém nastane.

V takových situacích je třeba postupovat klidně, o problému otevřeně diskutovat s celým kolektivem. V případě, že k problému došlo v důsledku problémového chování žáka s psychickým onemocněním (afektivní, agresivní chování, nevhodné výroky, nepřiměřené emoční reakce apod.), je třeba rozebrat nepřiměřené chování se žákem individuálně až po odeznění afektu, nejlépe druhý den. Na základě rozebrání celé situace a po stanovení scénáře přiměřeného chování pro další podobné situace je možné i za přítomnosti žáka seznámit s vyřešením problému celý třídní kolektiv, případně může dojít i k omluvě žáka, pokud se choval nepřiměřeně vůči někomu ze spolužáků.



PŘÍKLAD

Žák 7. ročníku s obsedantně kompulzivní poruchou je individuálně integrován s podporou asistenta pedagoga ve třídě. Zájmem chlapce jsou nerosty a horniny, o kterých má mimořádné znalosti, které chce předávat svým spolužákům i pedagogům ve škole. Mimo to, že o nerostech, které sbírá, často mluví, nosí svou sbírku také do školy a ukazuje ji svým spolužákům. Ti jsou již unaveni z opakovaných výkladů o nerostech a horninách a jejich nalezištích. Se žákem nekomunikují, vyhýbají se mu a někteří mu říkají, aby už kameny do školy nenosil. To však chlapce velmi zlobí, nechápe postoj spolužáků a stěžuje si na ně u pedagogů.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K řešení tohoto problému využijeme podpůrné opatření „Klima třídy“. Přestože třídní učitelka pravidelně a opakovaně se spolužáky o problémech tohoto chlapce mluvila, uskutečnila se schůzka s pracovníkem školského poradenského zařízení, atmosféra ve třídě byla velmi napjatá, třída nedokázala chlapcovu jinakost přijmout. Na druhé straně je třeba říci, že chování žáka bylo pro ostatní velmi obtěžující a přes všechny zásahy asistenta pedagoga se nedařilo chlapce od jeho oblíbeného tématu odklonit. Nakonec se, za výrazné podpory asistentky pedagoga a motivačních stimulů, podařilo chlapci nastavit jasná pravidla:

do školy přinese denně maximálně pět kamenů, vyndá je pouze o velké přestávce a v pěti minutách seznámí spolužáky s informacemi o nich. Pak je uklidí a bude se věnovat jiným aktivitám (dojde si na toaletu, nasvačí se, připraví se na další vyučovací hodinu, což dříve nikdy nedělal; pokud bude mít vše splněné, může jít na chodbu za dozorujícím pedagogem a povídat si s ním, což bylo pro chlapce velmi motivující).

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje se žákem dle pokynů učitele.
- Asistent pedagoga sleduje žáka v situacích, kdy navazuje kontakt se spolužáky, dává mu zpětnou vazbu a podporu.
- Asistent pedagoga je žákovi nablízku, aby mu mohl v průběhu vyučování dodat potřebnou podporu.
- Asistent pedagoga hovoří se spolužáky, objasňuje jim žákovy odlišnosti v chování a získává od nich zpětnou vazbu.
- Podílí se na zpracování dokumentace.



SHRnutí

Oblast podpory „Práce s třídním kolektivem“ je zaměřena především na vytváření pozitivního klimatu ve třídě či skupině, na hledání pozitivních momentů v chování žáka i jeho spolužáků, na spolupráci s rodiči či zákonnými zástupci. Důležité je především nepodceňovat důsledky diagnózy a navržených speciálněpedagogických opatření ze strany pedagoga, nebagatelizovat či naopak nadměrně vyzdvihoval problémy žáka, ale naopak otevřeně o nich diskutovat jak se žákem samotným, tak i s jeho spolužáky. Důležitý je pozitivní postoj ze strany pedagogů, kteří by měli být vzorem pro vrstevníky žáka. Závažné problémové chování žáka z cílové skupiny je třeba řešit i prostřednictvím dalších podpůrných opatření, k příznivému klimatu třídy nepřispívají neřešené problémy ve vrstevnické skupině, ani snaha pedagogů přesvědčovat žáky, aby je přecházeli.

Nedostatečná práce s třídním kolektivem, neřešení vzájemných problémů či nedorozumění může vést k negativním jevům v kolektivu nejen vůči žákovi z cílové skupiny, jako jsou projevy skryté šikany, proti které se žák neumí účinně bránit, hovořit o ní, a dokonce ji není často schopen ani správně vyhodnotit.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ATTWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál. ISBN 80-178-979-8.

2. BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. 2010. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-687-2.
3. BOYD, B. 2011. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-834-0.
4. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. a kol. 2007. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2012. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: PASPARTA. ISBN 978-80-905576-2-8.
9. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-20-8.
10. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-36-0.
11. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-62-9.
12. PATRICK, N. J. 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností u lidí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.
13. SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. 1997. *Autistické chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-133-9.
14. SCHOPLER, E.; LANSING, M.; WATERS, L. 2000. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč. ISBN 80-902494-3-4.
15. THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-091-7.
16. THOROVÁ, K. 2008. *Školní pas pro děti s PAS*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.
17. THOROVÁ, K. 2008. *Výjimečné děti – Aspergerův syndrom*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s.



ÚPRAVA PROSTŘEDÍ A ČINNOST ASISTENTA PEDAGOGA

11.1 ÚVOD

Toto podpůrné opatření je využíváno u žáků z cílové skupiny, kteří mají sníženou schopnost orientovat se v čase, v prostoru, mají sníženou schopnost plánovat, logicky postupovat, řešit problémy. Toto opatření pomůže zohlednit nízkou schopnost adaptovat se na školní (třídní) prostředí, překonat deficity v porozumění řeči, v oblasti smyslového vnímání (zejména snížená úroveň zrakového, sluchového a hmatového vnímání). Uplatnění tohoto opatření je důležité rovněž u žáků, kteří mají potíže v oblasti kognitivních funkcí (snížená úroveň rozumových schopností), a u žáků, kteří mají poruchu aktivity a pozornosti.

11.2 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

K úspěšnému fungování žáků z cílové skupiny je prováděna celková úprava prostředí, ve kterém probíhá vzdělávací proces v souladu s metodikou strukturovaného učení. Žáci potřebují ke zvládnutí organizační stránky výuky jasně strukturované nejen prostředí třídy, ale také dalších prostor, které bezprostředně souvisejí se vzdělávacím procesem (šatna, jídelna, šatna u tělocvičny, odborné učebny apod.). Opatření zavádíme, pokud máme indicie, že žák nebude schopen organizační stránku výuky zvládat, a tak se snažíme situaci předejít. Celková míra úpravy prostředí je dána individuálně dle potřeb konkrétního žáka.

Tito žáci jsou často méně samostatní a i s použitím tohoto opatření vyžadují výraznou podporu pedagoga. Pokud se žákovi této podpory nedostává, selhává ve výkonu, může se projevovat problémové chování (vzteká se, obviňuje ostatní, je úzkostný, projevuje strach, uniká k rituálům apod.), nebo se přetížením či sníženou schopností orientovat se brání pasivitou (nečinně sedí, působí jako líné dítě).



PŘÍKLAD

Žák 2. ročníku základní školy speciální s diagnózou dětský autismus a s přidruženou těžkou mentální retardací má vzhledem k deficitům, které vyplývají ze základní i přidružené diagnózy, závažné problémy ve vzdělávání. Velmi obtížně se orientuje v prostoru třídy i školy a jakákoli změna (i velmi malá) vede k závažným problémům v chování. Chlapec odmítá pracovat, nespolupracuje ani s pedagogem.

VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

U žáka s touto základní diagnózou a přidruženým závažným deficitem v oblasti kognitivních funkcí je nezbytné využít toto opatření v plném rozsahu. Nejvhodnější zařazení takového žáka je třída pro žáky s autismem, ve které je využito toto opatření v maximální možné míře,

tedy je provedena důsledná úprava prostředí, aby je i takto handicapovaný žák pochopil a dokázal se v daném prostoru pohybovat a z úpravy prostředí dokázal prostřednictvím vizualizované podpory ve formě zástupných předmětů spojit určité místo s určitou činností.

Přes všechny provedené úpravy prostřednictvím tohoto opatření a využití řady dalších opatření z jiných oblastí je však třeba zajistit i podporu prostřednictvím asistenta pedagoga. Vzhledem k závažnosti handicapu potřebuje chlapec podporu nejen ve vzdělávacím procesu jako takovém, ale vyžaduje i stálý dohled.

PODÍL ASISTENTA PEDAGOGA

- Asistent pedagoga pracuje se žákem dle pokynů učitele, podílí se na nácviku orientace v upraveném prostředí, vede ho k maximální možné samostatnosti pod jeho stálým dozorem.
- Asistent pedagoga je žákovi stále nablízku, aby mu poskytl v průběhu vyučování potřebnou míru podpory.
- Spolupodílí se na tvorbě pomůcek, které ozřejmují prostorové uspořádání a usnadňují žákovi orientaci.
- Podílí se na zpracování dokumentace.



SHRNUTÍ

U řady žáků z cílové skupiny je třeba provést zásadnější úpravy prostředí (někdy i drobné stavební úpravy), které vyplývají z principů strukturovaného učení, a to zejména u žáků se závažným zdravotním postižením. Významná role asistenta pedagoga je v podílu na vlastní úpravě prostředí, na realizaci nácviku orientace žáka v něm a na další poskytované podpoře ve vzdělávacím procesu dle individuálních potřeb žáka. Zásadnější úpravy prostředí bývají finančně náročné, často jde o investiční náklady, avšak pro řadu žáků z cílové skupiny je to často jediná cesta, jak zabezpečit jejich efektivní vzdělávání. Podcenění potřeb žáka, odmítnutí razantních zásahů ve prospěch polovičatých řešení vede u těchto žáků k závažnému problémovému chování, jehož projevy bývají často vysoce agresivní vůči sobě i okolí. Náklady na následnou hospitalizaci takových žáků, jejich medikaci však mohou být finančně podstatně náročnější.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2006. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-20-8.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2007. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-36-0.

12

SPECIFICKÉ ZÁSADY V PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA

12.1 ÚVOD

Práce asistenta pedagoga se žáky z cílové skupiny vyžaduje alespoň základní informaci o problematice a o metodice práce s těmito žáky. Podporu asistenta pedagoga využívá většina těchto žáků a pouze dobrá týmová práce všech zainteresovaných může zajistit dobré podmínky pro jejich výchovu a vzdělávání. Je třeba zdůraznit, že asistent pedagoga vždy pracuje dle pokynů vyučujícího a stanovení kompetencí jednotlivých členů pedagogického týmu je jednou ze základních podmínek úspěšné spolupráce mezi pedagogy. Dle typu školy a věku žáka se přístup asistenta pedagoga mění, a tím se mění i jeho kompetence a náplň práce, která musí odpovídat specifikům vzdělávání žáků z cílové skupiny.

12.2 PŘEDŠKOLNÍ PÉČE

Cílem práce se žákem v předškolním vzdělávání je vytvoření pracovního chování, zvládnutí sebeobslužných dovedností, základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým tak, aby dítě co nejlépe obstálo při plnění povinné školní docházky v jakémkoliv typu základní školy.

Do předškolního vzdělávání jsou zařazováni žáci, mezi nimiž jsou ti, jejichž symptomatika je velmi závažná a jejichž vývoj je výrazně narušen či opožděn, stejně tak i žáci s mírnými problémy a s dobrými intelektovými schopnostmi.

Práce se žákem s psychickým onemocněním je velmi náročná a vyžaduje vzdělané odborníky, ať už je žák vzděláván v předškolním zařízení jakoukoli formou.

Náplň práce asistenta pedagoga v mateřské škole by měla zahrnovat následující specifika.

HLAVNÍ ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA

PŘÍMÁ PRÁCE

- **Podíl na budování sebeobslužných dovedností;** při nástupu do MŠ má řada dětí z cílové skupiny neupevněné dovednosti v oblasti sebeobsluhy. Mladší děti dokonce postrádají některé základní sebeobslužné dovednosti. Asistent pedagoga se velkou měrou podílí na jejich zvládnutí a dalším rozvoji; podílí se na přípravě pomůcek; zajišťuje pravidelné vysazování dítěte na toaletu a postupný nácvik samostatného používání WC, mytí rukou, čištění zubů; při nácviku převlékání dítěte poskytuje fyzickou pomoc, učí ho respektovat pořadí při oblékání, provádí nácvik zapínání a rozepínání knoflíků, zipů apod.; rozvíjí přiměřené stravovací návyky, učí ho postupně používat příbor; pokud dítě zvládlo základní dovednosti, je důležitý následný dohled při jejich uplatňování v praktickém životě.
- **Podíl na rozvoji časové a prostorové orientace;** nízká míra adaptability, snížená pružnost reakcí na změny vyžaduje při úspěšné intervenci používat vizualizované pomůcky,

které dítěti pomohou ke snadnější časové a prostorové orientaci; asistent pedagoga se společně s učitelem podílí na vybudování strukturovaného uspořádání prostředí (uspořádání šatny, pracovního místa, prostoru k jídlu, k relaxaci apod.); prostřednictvím vizualizovaného denního režimu ovlivňuje dítě při výkonu jednotlivých činností, podílí se na volbě přiměřené motivace a tvorbě pomůcek k tomu určených.

- **Podíl na vytváření pracovního chování;** s využitím časového a prostorového uspořádání se podílí na nácviku sezení u pracovního stolu a nácviku práce se strukturovanými úlohami, na jejichž výrobě se též podílí; učí dítě využívat systém práce na pracovním stole (zleva doprava; shora dolů); asistent pedagoga sleduje dobu soustředění dítěte a volí takové aktivity, které jsou pro něj přiměřené svou časovou i obsahovou náročností.
- **Podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviku kooperativní hry) i dospělým,** včetně přiměřené sociální komunikace; většina dětí z cílové skupiny, která přichází do předškolního zařízení, má často výrazný deficit v oblasti sociálního chování; kolektivu vrstevníků se spíše straní a vyhledává hru o samotě nebo se chová nepřiměřeně (bere dětem hračky, chce, aby se hra hrála podle jeho pravidel, apod.); asistent pedagoga se podílí na začlenění dítěte do řízené i neřízené činnosti, vytváří mu podmínky k přiměřené kooperaci (poskytuje vizuální podporu a pomůcky – scénáře činnosti; dává mu verbální instrukce, které dítě využívá v konkrétní situaci; je určitým supervizorem dítěte v kontaktu s vrstevníky); pokud to situace vyžaduje, usměrňuje asistent pedagoga ostatní děti, případně vytváří vhodné situace pro začlenění dítěte, vybírá vhodné (sociálně zdatné) děti jako partnery při hře a při různých aktivitách; sleduje průběh hry a úspěšnost dítěte v čase a snaží se reagovat na aktuální možnosti dítěte zvládnout sociálně přiměřeně kooperaci s jinými dětmi (únava, nesoustředěnost, přicházející sociální podněty ze strany vrstevníků, na které už dítě není schopné reagovat a které vedou k nepřiměřenému chování dítěte, jehož důsledkem je selhávání a změna postojů vrstevníků k dítěti). Asistent pedagoga rovněž usměrňuje chování dítěte vůči dospělým v zařízení, podílí se na nácviku základních sociálněkomunikačních rutin.
- **Podíl na rozvíjení a praktickém využívání komunikace;** někteří žáci při nástupu do předškolního zařízení nekomunikují vůbec nebo jen v omezené míře. Proto je důležité využívat alternativní a augmentativní komunikační prostředky; asistent pedagoga se při jejich využívání řídí instrukcemi pedagogů, podporuje dítě a dává mu prostor k jejich využívání v praktických situacích a hledá další možnosti rozvoje komunikace; u dětí, které mluví, podporuje asistent pedagoga rozvoj slovní zásoby a rozumění řeči v různých přirozených i modelových situacích, podporuje ho přiměřenými vizuálními prostředky (fotografie, obrázky); asistent pedagoga se rovněž podílí na výrobě pomůcek k rozvoji komunikace.
- **Podíl na budování účelného využívání volného času;** žák s psychickým onemocněním často využívá volný čas k uplatňování stereotypních vzorců hry či aktivit, které mohou být z pohledu okolí smysluplné (např. kreslí vlajky různých států), ale i nesmyslné (dlouhodobě roztáčí tkaničku před obličejem apod.); úkolem asistenta pedagoga je učit ho novým herním aktivitám a činnostem v řízené činnosti, postupně je přenášet do volnočasových aktivit, a tím rozšiřovat jejich škálu. (Čadilová, Žampachová 2012)

ORGANIZACE A DOKUMENTACE

- Podíl na zpracování dokumentace dítěte (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.).
- Podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm.
- Podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorovém uspořádání.

VZDĚLÁVÁNÍ

- Další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s PAS a žáků s dalšími s psychickými onemocněními.

12.3 PLNĚNÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Řada žáků z cílové skupiny není připravena v šesti letech zahájit plnění povinné školní docházky. Proto jim bývá doporučen odklad školní docházky.

Odkladový rok by měl být smysluplně a efektivně využit ve prospěch dítěte a jeho přípravy na školní docházku. V některých případech mohou být tyto žáci zařazeni i do přípravné třídy či do přípravného stupně zřízeného při ZŠ speciální, pokud je žák zařazen do skupiny žáků s odpovídající úrovní sociálních a komunikačních dovedností.

HLAVNÍ ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA

PŘÍMÁ PRÁCE

- **Podíl na budování sebeobslužných dovedností;** žák, který je motoricky neobratný nebo má přímo diagnostikovanou vývojovou poruchu motorických funkcí, nemusí být při nástupu do školy zcela samostatný v převlékání (nezaváže tkaničky, nezapne knoflíky apod.), při stravování (nedokáže obratně manipulovat s příborem, nakrájet si jídlo apod.); žáci mohou mít i problémy s použitím WC (vadí jim cizí toalety, je třeba vytvořit podmínky, za kterých na WC půjde, např. mimo přestávku, kdy na toaletách nikdo není, chodí pouze na jednu toaletu, může potřebovat dohled při dodržení hygieny, případně při úpravě oděvu). Problémy se zavazováním tkaniček, úpravou oděvu, přiměřeným oblékáním vzhledem k teplotě, se správným způsobem stravování i dodržováním hygieny na toaletě mohou mít žáci i v pozdějším věku a je třeba na ně dohlédnout.
- **Podíl na zvládnutí používání denního režimu a orientace** v prostoru; žáci z cílové skupiny, především žáci s PAS, mohou mít závažné problémy s orientací v budově školy i ve třídě, proto je třeba je při nástupu do školy seznámit s prostorem školy (šatna, třída, WC, tělocvična, školní jídelna apod.). Orientaci ve škole je třeba s některými žáky

i dlouhodobě trénovat; je rovněž třeba zajistit dobrou orientaci žáka ve třídě – určit mu pevné pracovní místo, označit mu místo pro pomůcky, které k práci používá, apod.; důležité je také naučit ho pracovat s denním režimem (rozvrhem hodin), kterému bude rozumět, zajistí mu předvídatelnost jednotlivých činností a pomůže mu v samostatnosti při přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny; i žáci staršího školního věku mohou mít problémy s orientací ve škole, ve svých pomůčkách, stále budou něco ztrácet a budou potřebovat buď přímou pomoc asistenta pedagoga, nebo jim asistent pedagoga vytvoří pomůcky, které jim napomohou tyto problémy překonat (plánky k přechodu ze třídy do třídy, barevné označení učeben, které bude korespondovat s barvou předmětu na rozvrhu hodin, seznamy úkonů potřebných ke složení všech svých věcí apod.).

- **Podíl na vytváření pracovního chování;** žák s psychickým onemocněním může mít při nástupu do školy problémy sedět během vyučovací hodiny, problémy s plněním požadavků, které pedagog žákům zadává, přípravou a úklidem pomůcek apod.; asistent pedagoga pomáhá žákovi zvládnout celý proces pracovního chování, v případě potřeby vypracovává předvídatelné plány vyučovací hodiny (pracovní schémata) a plánuje do vyučovací hodiny relaxační přestávky, pokud žák nedokáže udržet pozornost tak jako ostatní žáci ve třídě; poskytuje mu potřebné dovysvětlení požadavků kladených pedagogem, případně mu pomáhá či dohlíží na jejich splnění; pokud je třeba, postupně ho učí pracovat samostatně; učí ho uklízet si pomůcky po skončení vyučovací hodiny a připravit si je na další vyučovací hodinu (žák si tuto dovednost může osvojit krátkodobým nácvikem s verbálním vedením, jiný potřebuje k dosažení samostatnosti písemná pracovní schémata).
- **Podíl na budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům (včetně nácviku kooperativní hry) i dospělým,** včetně přiměřené sociální komunikace; asistent pedagoga poskytuje žákovi podporu v navazování přiměřených vztahů s vrstevníky ve školním prostředí, zejména během přestávek (navrhne činnost, kterou žák ve skupině vrstevníků zvládne, pomůže mu přiměřeně vstoupit do hry spolužáků apod.); během vyučování poskytne žákovi pomoc při zapojení do práce ve dvojici či skupině žáků (přidělení role, rozdělení práce, komunikace v průběhu práce apod.); v praktických situacích mu poskytuje pomoc při kontaktu s dospělými, dává mu k tomu praktické návody (jak vstoupit do rozhovoru, oslovit dospělého, požádat o pomoc, dovysvětlení, přiměřeným způsobem sdělit informace – přihlásit se během vyučovací hodiny apod.).
- **Podíl na rozvíjení a praktickém využívání komunikace;** učí ho přiměřeně komunikovat se spolužáky i dospělými (přiměřené uplatňování sociálněkomunikačních dovedností – pozdrav, oslovení, žádost; přiměřené odpovědi na otázky včetně zajištění porozumění); poskytnout návodné otázky, případně písemné osnovy k vyprávění apod.; rozlišování způsobu komunikace s různými lidmi – co komu může žák říkat, jakou slovní zásobu v komunikaci používat – asistent modeluje žákův verbální projev v praktických situacích, dává mu návody, jak komunikovat správně.
- **Podíl na budování účelného využívání volného času;** učí žáka relaxačně využívat volný čas – ve školním prostředí jde zejména o přestávky, případně volné hodiny; pomáhá mu ve výběru volnočasové aktivity, případně vhodné aktivity navrhuje.

ORGANIZACE A DOKUMENTACE

- **Podíl na zpracování dokumentace dítěte** (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.); vzhledem ke každodenní práci se žákem ovlivňuje tvorbu IVP, vede o žákovi záznamy (zvládnutí probíraného učiva, záznamy o příčinách, průběhu a řešení problémového chování; poskytuje informace rodičům o probraném učivu, zapisuje žákovi nebo dohlíží na to, aby si žák zapsal domácí úkoly a pomůcky, které si má do školy přinést, informuje rodiče o mimoškolních akcích, žáka na ně připravuje; dle pokynů pedagoga průběžně hodnotí žáka, podílí se i na dlouhodobějším hodnocení.
- **Podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm;** dle potřeby využívá různé formy kontaktu (ústní, telefonická, písemná prostřednictvím zápisníku, e-mailu); informuje rodiče o dosažených výsledcích žáka ve vyučování, jeho chování, domácích úkolech, mimoškolních akcích apod.; rodiče bere v komunikaci jako partnery, kteří mu mohou pomoci při řešení problémů žáka jak ve zvládnutí učiva, tak i problémového chování na základě svých zkušeností; asistent pedagoga rovněž komunikuje s příslušným poradenským zařízením, se kterým může řešit problémy žáka různými formami.
- **Podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, vizualizaci a prostorovém uspořádání;** dle pokynů učitele nebo na základě konzultace s vyučujícím vytváří podmínky pro úspěšné fungování žáka ve školním prostředí (uspořádání ve třídě, režim dne, respektive rozvrh hodin), vhodně upravuje pomůcky k výuce, případně je vytvoří. (Čadilová, Žampachová 2012)

VZDĚLÁVÁNÍ

- **Další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s PAS a s dalšími psychickými onemocněními** formou odborných kurzů, seminářů a přednášek, konzultacemi s příslušným poradenským zařízením.

12.4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro každého žáka z cílové skupiny je základem úspěšného absolvování středního vzdělání dobrý výběr střední školy. Ta musí odpovídat nejen schopnostem a možnostem konkrétního žáka, ale měla by být zvolena i s ohledem na jeho budoucí reálné uplatnění na trhu práce či další studium. Určité procento těchto žáků pravděpodobně střední vzdělání absolvovat vzhledem k míře handicapu nikdy nebude. Tito žáci většinou přecházejí po absolvování povinné školní docházky do chráněných dílen či stacionářů.

Na střední škole již předpokládáme, že žák bude schopen zvládnout výuku víceméně samostatně, avšak v řadě úkonů, které se vzděláváním bezprostředně souvisejí, potřebuje pomoc. Asistent pedagoga se stává nezbytnou součástí pozitivního průběhu vzdělávání.

Přístup k žákovi zde musí být nastaven spíše jako pomoc ve složitých situacích než direktivní kladení požadavků, stejně tak jako se pomoc nesmí stát službou žákovi.

HLAVNÍ ČINNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA

PŘÍMÁ PRÁCE

- **Pomoc při zvládnutí orientace v prostoru;** na střední škole mohou mít žáci z cílové skupiny problémy s orientací v budově školy i ve třídě, proto je třeba seznámit je s jednotlivými učebnami a přidruženými místnostmi, které jsou při výuce využívány. Asistent pedagoga by se měl v prvních týdnech soustředit na zlepšení prostorové orientace žáka, a jestliže to bude situace vyžadovat, je dobré vybavit ho různými plánky, barevnými rozvrhy a psanými instrukcemi, které žákovi pomohou zpřehlednit prostor školy. Asistent pedagoga by měl mít na mysli především nejvyšší míru samostatnosti žáka a vytvořit mu k tomu vizualizované pomůcky, kterým bude rozumět a bude je schopen účelně využívat. Důležitou roli v prostorové i časové orientaci hraje asistent pedagoga také na školách a oborech, kde probíhá praktická výuka. V řadě případů je praxe situována do přirozeného prostředí budoucího zaměstnání, což může být pro žáka velmi obtížné. Jeho doprovod na praxi a poskytnutí potřebné míry podpory (organizace práce, vytvoření pracovních postupů, dohled nad dokončením práce, vykonávání relaxačních přestávek, úklid pracovního místa apod.) vede k eliminaci selhání žáků a je preventivním opatřením k předčasnému odchodu ze vzdělávání. Proto je i tato část práce důležitou součástí náplně práce asistenta pedagoga na středních školách.
- **Pomoc při budování přiměřeného vztahu k vrstevníkům i dospělým,** včetně přiměřené sociální komunikace; i na středních školách je jedním ze závažných problémů při začlenění žáků do kolektivu vrstevníků selhávání v navazování kontaktů s vrstevníky i dospělými. Někteří žáci se mohou chovat jako výrazně mladší navzdory svým intelektovým schopnostem. Asistent pedagoga monitoruje chování žáka a citlivě usměrňuje jeho interakci s vrstevníky i dospělými; vytváří prostor pro přirozené navazování sociálních vztahů a podporuje žáka v komunikaci s okolím; asistent pedagoga respektuje žáka v intenzitě navazování kontaktů, a pokud žák kontakty nenavazuje a odmítá je, nenutí ho do nich za každou cenu.
- **Pomoc při navázání kontaktu a praktickém využití komunikace;** někteří žáci s psychickým onemocněním, především žáci s PAS, obtížně rozlišují způsob a formu komunikace vůči vrstevníkům i dospělým (nevědí, co a jak mohou komu říkat, jejich výroky mohou působit urážlivě, jindy komunikují formálně s využitím spisovného jazyka, což může vzbudit dojem povyšování a upozorňování na sebe), komunikační schopnosti mohou být rovněž ovlivněny malou slovní zásobou a horším porozuměním řeči, někteří žáci nedokáží využívat základní sociálněkomunikační rutiny, jako je např. žádost o pomoc, dovysvětlení, zopakování instrukce; úkolem asistenta pedagoga je vést a usměrňovat komunikaci žáka, spolupodílet se na tvorbě scénářů a různých vizualizovaných pomůcek ke zvládnutí komunikace; asistent pedagoga se nesnaží předvídat potřeby žáka, ale

vede ho k uplatnění takových komunikačních prostředků, které vedou k jejich naplnění; asistent pedagoga poskytuje žákovi pomoc při uplatňování sociálněkomunikačních dovedností při práci ve skupině a zpracování projektů, účasti v diskuzích apod.

- **Pomoc při zvládnutí organizační stránky učení;** asistent pedagoga vytváří podmínky pro samostatnost a sebeorganizaci (zápisy domácích úkolů, pomůcek, zápisy o organizování školních akcí, pomoc při úklidu pomůcek a dalších osobních věcí, upozornění na změny v organizaci školy, plánování zkoušení, písemných prací apod.), taktně provádí zpětnou kontrolu a nabízí případnou pomoc žákovi; spolupodílí se také na tvorbě pomůcek a na vytváření zápisů.
- **Pomoc při organizaci volného času (přestávky, volná hodina);** asistent pedagoga vede žáka a vytváří mu prostor pro využívání volného času k relaxaci, pomáhá žákovi s výběrem přiměřených volnočasových aktivit, případně mu vhodné aktivity navrhuje.
- **Pomoc při aplikaci naučených vědomostí do praxe;** žáci s PAS mají problém s aplikací, generalizací a hledáním souvislostí naučených dovedností s praxí (využití naučených početních operací při řešení slovních úloh, manipulace s penězi, hledání souvislostí mezi naučenými fakty a jejich aplikací v praktickém životě). (Čadilová, Žampachová 2012)

ORGANIZACE A DOKUMENTACE

- Podíl na zpracování dokumentace žáka (IVP, denní záznamy, hodnocení apod.).
- Podíl na zajištění kontaktu s rodinou a příslušným poradenským pracovištěm.
- Podíl na přípravě pomůcek pro konkrétní činnosti, studijních materiálů, na vizualizaci a prostorovém uspořádání.

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

- Další vzdělávání v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s psychickým onemocněním a žáků s PAS.



SHRnutí

Asistent pedagoga pracuje ve třídě pod vedením vyučujících, při řešení organizačních věcí spolupracuje s třídním učitelem. Je součástí pedagogického týmu. Přítomnost asistenta pedagoga by měla napomoci k efektivitě vyučovacího procesu. Pouze týmová práce může zajistit dobré podmínky pro výchovu a vzdělávání integrovaného žáka. Je třeba zdůraznit, že by měl vždy pracovat dle pokynů pedagoga. Odpovědnost za sestavení IVP, nastavení konkrétních postupů při intervenci a komunikaci se všemi zainteresovanými stranami spadá do kompetencí vyučujících v příslušné třídě. Pokud by však měl asistent pedagoga pocit, že týmová práce není efektivní, vzájemná spolupráce nepřináší pro žáka dostatečnou podporu, může se obrátit na odpovědného pracovníka školského poradenského pracoviště, který vypracoval doporučení pro žáka, a konzultovat s ním další postup. Tento pracovník se může stát podporou v komunikaci všech zúčastněných a pomoci jim v aktivnějším přístupu k žákovi.



LITERATURA

Použitá literatura

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. 2008. *Strukturované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3309-7.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3377-6.

ZÁVĚR

Práce se žáky s psychickými poruchami a onemocněními je velmi náročná. Jejich handicap je skrytý, na první pohled neviditelný a projevy, kterými se demonstruje, jsou pro okolí často obtížně srozumitelné a snadno zaměnitelné za nevychovanost a drzost.

Zatímco řada žáků s handicapem potřebuje ke svému životu různé kompenzační pomůcky, pomocí kterých zvládají i vzdělávací proces, „kompenzační pomůckou“ žáků uvedené cílové skupiny je asistent pedagoga.

Naplnění potřeb žáků s psychickými poruchami a onemocněními při vzdělávání klade na asistenty pedagoga vysoké nároky. K úspěšnému poskytování potřebné míry podpory je nezbytná teoretická znalost problému i vysoká schopnost aplikovat tyto poznatky do každodenní práce s těmito žáky s využitím vysoké míry empatie, předvídavosti i tolerance.

Metodika, kterou autorský tým asistentů pedagoga předkládá, úzce navazuje na Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění. Za cíl si klade předložit asistentům pedagoga v krátkém přehledu teoretická východiska a na konkrétních příkladech ukázat, jak v každodenní praxi při práci se žáky z cílové skupiny jednotlivá podpůrná opatření aplikovat.

Od asistentů pedagoga se očekává, že ve své práci zvládnou řadu rolí: poskytovat podporu žákovi v přímé práci, pomáhat vyučujícím při přípravě pomůcek, které jsou často k výuce těchto žáků nezbytné, udržovat pravidelný kontakt s rodiči žáků.

S řadou asistentů pedagoga přicházíme pravidelně do kontaktu a každodenně se přesvědčujeme, že většina z nich ke své práci přistupuje velmi zodpovědně. V řadě škol si již nedokáží zařazení a vzdělávání těchto žáků bez přítomnosti asistentů pedagoga představit. Tak, jak v posledních letech stále přibývá žáků z cílové skupiny, kteří potřebují větší či menší míru podpory ve vzdělávacím procesu, přibývá i asistentů pedagoga. Ačkoli si uvědomujeme, že jejich práce je velmi náročná a významná, na jejich společenském i finančním ohodnocení to není patrné.

Věříme tedy, že připravované legislativní změny přispějí i k lepšímu postavení asistentů pedagoga a jejich podpora žákům s psychickým onemocněním se bude stále zlepšovat. Věříme rovněž, že asistenti pedagoga budou mít takové pracovní úvazky v celé České republice, jejichž rozsah bude korespondovat s potřebami konkrétního žáka jak v přímé, tak i nepřímé práci, a že jejich práce bude státem dostatečně finančně ohodnocena.

LITERATURA

1. ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
2. BĚLOHLÁVKOVÁ, L.; VOSMIK, M. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.
3. ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
4. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
5. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Metodika práce se žákem s PAS*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
6. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.
7. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: PASPARTA, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.
8. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.
9. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.
10. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Vzdělávání žáků s PAS ve střední škole*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-62-9.
11. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchou autistického spektra (metodický materiál)*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-17-8.
12. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (do 7 let)*. 3. vyd. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s., 2012. ISBN 978-80-86856-32-2.
13. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. et al. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8–15 let)*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856-12-7.
14. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s., 2010.
15. ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity: 100 námětů pro činnosti s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. 95 s. ISBN 978-80-7367-885-2.
16. GOETZ, M.; UHLÍKOVÁ, P. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.
17. HORNEY, K. *Neuróza a lidský růst: zápas o seberealizaci*. Praha: Triton, 2000. 343 s. ISBN 80-7205-715-4.
18. KOHOUTEK, R.; ŠTĚPANÍK, J.; OCETKOVÁ, J. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
19. KUCHARSKÁ, A. a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-42-1.

20. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
21. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
22. LOWSON, W. *Život za sklem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-389-5.
23. MALÁ, E.; HORT, V.; HRDLIČKA, M.; KOCOURKOVÁ, J. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. 492 s. ISBN 80-7178-472-9.
24. Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, č. j. 37 014/2005, ze dne 22. 12. 2005.
25. Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zaslání záznamu o úrazu, s účinností ke dni 1. 1. 2011.
26. NEENAN, M.; DRYDEN, W. *Kognitivní terapie: stručný přehled psychoterapie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-372-7.
27. NEENAN, M.; DRYDEN, W. *Racionálně emoční behaviorální psychoterapie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-532-5.
28. PICOULTOVÁ, J. *Nejsem jako vy*. Praha: Ikar, 2011. ISBN 978-80-249-1681-1.
29. PONĚŠICKÝ, J. *Psychosomatika pro lékaře, psychoterapeuty i laiky*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-216-8.
30. PRAŠKO, J. *Obsedantně kompulzivní porucha a jak se jí bránit: příručka pro klienta a jeho rodinu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-810-4.
31. PRAŠKO, J. *Poruchy osobnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-558-5.
32. PRAŠKO, J. *Úzkostné poruchy: klasifikace, diagnostika a léčba*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-997-6.
33. PRAŠKO, J.; PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1697-8.
34. RÖHR, H. P. *Cesty z úzkosti a deprese: o štěstí lásky k sobě samému*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0073-4.
35. ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
36. SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.
37. SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9.
38. SCHOPLER, E.; LANSING, M.; WATERS, L. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4.
39. STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.
40. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.
41. THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-091-7.
42. THOROVÁ, K. *Výjimečné děti – Aspergerův syndrom*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s., 2008.

43. THOROVÁ, K.; JŮN H. *Vztahy, intimita a sexualita lidí s mentálním handicapem nebo s autismem*. Praha: APLA Praha, Střední Čechy, o. s., 2008. ISBN 978-80-260-2759-1.
44. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
45. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
46. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., s účinností ke dni 1. 9. 2011, § 11.
47. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. a vyhlášky č. 256/2012 Sb.
48. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.
49. WILLIAMS, D. *Nikdo nikde*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-736-7600-1.
50. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, § 29.

Internetové zdroje

1. <http://www.autismus.cz/>
2. <http://www.autismspeaks.org/>
3. <http://www.nationalautismresources.com/autism-school.html>
4. <http://www.i-sen.cz>
5. <http://www.educateautism.com/free-materials-and-downloads.html>
6. <http://www.autismteachingtools.com/>
7. <https://play.google.com/store>
8. <http://mentio.cz/>
9. <http://www.petit-os.cz/>
10. <http://www.terasoft.cz/>
11. <http://www.fragment.cz/>
12. <http://mojeskola.net/poradna4.php>
13. <http://montessorihracky.cz/16-tradicni-montessori-pomucky>

O AUTORECH

PaedDr. VĚRA ČADILOVÁ

Speciální pedagožka, dlouhodobě se věnuje odbornému poradenství pro děti, žáky a studenty s PAS a dalšími psychickými poruchami a onemocněními. V současné době pracuje jako ředitelka Speciálně pedagogického centra APLA Praha.

Mgr. ZUZANA ŽAMPACHOVÁ

Speciální pedagožka, dlouhodobě se věnuje odbornému poradenství pro děti, žáky a studenty s PAS a dalšími psychickými poruchami a onemocněními. V současné době pracuje jako vedoucí Speciálně pedagogického centra při Základní škole, Brno, Štolcova 16.

PaedDr. Věra Čadilová
Mgr. Zuzana Žampachová

**Metodika práce asistenta pedagoga
při aplikaci podpůrných opatření u žáků
s poruchou autistického spektra
nebo vybraným psychickým onemocněním**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková
Jazykový redaktor Mgr. Silvie Langerová
Technická redakce VUP
Návrh obálky Zdenka Plocrová
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4453-6 (tištěná verze)
ISBN 978-80-244-4679-0 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0513

Při aplikaci podpůrných opatření můžete využít i následující metodiky:

Metodika práce asistenta pedagoga – osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – předškolní vzdělávání

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – první stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – druhý stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – střední školy

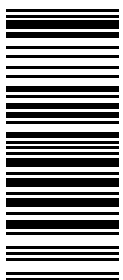
Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4453-6